

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE FÍSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE FÍSICA**

FERNANDA PONTES SILVA

**DE QUEM É A CULPA?: UMA ANÁLISE SOBRE O FRACASSO ESCOLAR NA
DISCIPLINA DE FÍSICA A PARTIR DOS ENUNCIADOS DE PROFESSORES E
ESTUDANTES**

PORTO ALEGRE

2021

FERNANDA PONTES SILVA

**DE QUEM É A CULPA?: UMA ANÁLISE SOBRE O FRACASSO ESCOLAR NA
DISCIPLINA DE FÍSICA A PARTIR DOS ENUNCIADOS DE PROFESSORES E
ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a Defesa de obtenção do título de Mestre em Ensino de Física, sob orientação do Prof. Dr. Alexsandro Pereira de Pereira.

PORTO ALEGRE

2022

Dedico esta dissertação à minha madrinha, Diamices (in memoriam), que, após uma longa luta contra o câncer, partiu em novembro de dois mil e vinte. Apesar dos últimos momentos de sofrimento, ela deixou um legado de muita alegria, força e determinação, pelo qual eu possuo muita admiração. Sou muito grata por todos os momentos que pudemos compartilhar, sempre a levarei comigo em todas as minhas realizações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial, aos meus pais e à minha irmã, Carol, por me darem o suporte necessário para concluir esta etapa da minha formação.

Agradeço ao Érico, que zelou por mim em Porto Alegre e que foi com quem eu pude compartilhar as alegrias e sofrimentos dessa jornada acadêmica.

Agradeço a todos os colegas discentes e tutores do Programa de Educação Tutorial, que fizeram parte da minha formação, com destaque aos meus amigos do PET Vale, do Ciclo e do PET Física UnB.

Agradeço aos meus colegas e professores da UFRGS, principalmente às minhas amigas Carol e Marina, que foram minha rede de apoio em Porto Alegre, juntamente à Talita, a primeira amiga que me acolheu nessa nova cidade.

Há dois amigos especiais que também devo agradecer: Ana Paula, que me acompanhou por videochamada durante a escrita da minha dissertação e Ricardo, que foi quem me encorajou a iniciar o mestrado.

Agradeço também aos profissionais que foram fundamentais à conclusão desta etapa: minhas psicólogas, Marina e Lara, minha psiquiatra, Karinne, e meu orientador, Alessandro.

Por fim, agradeço aos professores e estudantes da escola onde a pesquisa foi realizada pelo acolhimento e pela contribuição ao meu trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

O Fracasso Escolar é tema de estudos nas áreas da Educação e da Psicologia há anos, em todo o globo. Esta dissertação se propõe a estender essas contribuições já conhecidas nessas esferas do conhecimento e investigar o tema dentro no campo do Ensino de Física no Ensino Médio brasileiro. Para isso, esta pesquisa visa identificar qual é o entendimento atual de professores e estudantes sobre o fracasso escolar na disciplina de Física e a que razões esse fracasso é atribuído. Assim, busca-se entender quais são as justificativas elaboradas nos discursos do cotidiano escolar atual, suas origens e implicações. Com essa finalidade, foi feita uma pesquisa em uma escola estadual de Porto Alegre no Rio Grande do Sul - estado com recorrentes altos índices de reprovação no Ensino Médio. Na escola, o cotidiano escolar foi observado e foram realizados grupos focais com professores e estudantes. Os enunciados dos participantes de pesquisa foram analisados em conjunto com o contexto observado, por meio da metodologia proposta por Wertsch (1991). Com base no trabalho de Patto (2015) é traçado um histórico de como a temática do Fracasso Escolar foi estudada ao longo dos anos para que os discursos atuais sejam compreendidos dentro da sua dimensão histórica e social. Percebeu-se que, na comunidade escolar, os estudantes são rotulados entre “bons” e “ruins” para que o fracasso escolar seja justificado a partir da culpabilização de grupos de indivíduos. Apesar do convívio diário entre os sujeitos da escolas, foram apresentadas concepções equivocadas pautadas por estereotipações, as quais se mantiveram, mesmo quando confrontadas com realidades conflitantes. Por vezes, as dificuldades de escolarização foram apresentadas como características inerentes aos estudantes. O fracasso dos estudantes de escola pública foi apresentado de forma naturalizada. Portanto, este estudo propõe que o fracasso escolar seja compreendido como processo construído e que as insatisfações apresentadas passem para o campo da ação, transformando a realidade escolar.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Ensino de Física. Educação Básica.

ABSTRACT

The School Failure has been theme of the study in the fields of Education and Psychology for years all around the globe. This thesis intends to expand the already known contributions within these spheres of knowledge and investigate the theme in the fields of the Teaching of Physics in Brazil's high school. In order to accomplish it, this research aims at identifying which is the current understanding of both teachers and students regarding the school failure in Physics and the reasons that lead to it. Thus, it aims at comprehending which are the elaborate explanations, origins and effects on the daily basis school statements. For that purpose, a research has been done in a state school of Porto Alegre in Rio Grande do Sul – a state with a high rate of high school failure. The daily basis of that school has been observed and target groups have been formed comprehending both teachers and students. The utterance of the applicants have been analysed with the previously observed context through the methodology suggested by Wertsch (1991). Regarding Patto's piece of work (2015), some record track about how the theme of School Failure has been studied throughout the years so that the current statements may be understood within its record track and social extent. It has been observed that in the school community the students are labelled inbetween "good" or "bad" so that the School Failure be explained under the fault of certain groups of students. Although the daily basis coexistence inbetween the students of the schools, some misconceptions based on stereotyping have been presented which have kept the same stereotyping when they faced the conflicting realities. Many times, the struggles of schooling have been presented as intrinsic features to the students. The students' failure in a state school has been presented as a natural occurrence. Therefore, this study suggests that the school failure is understood as a built process and that the dissatisfaction here presented move to the action field, thus changing the school reality.

Keywords: School Failure. Physics teaching. Primary education

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	REVISÃO DE LITERATURA.....	4
2.2.1.	Motivações	13
2.2.2.	Individual.....	15
2.2.3.	Institucional	15
2.2.4.	Social	16
2.2.5.	Conclusão	17
2.3.1.	Motivações	21
2.3.2.	O fracasso na perspectiva do outro.....	24
2.3.3.	Individual.....	29
2.3.4.	Institucional	30
2.3.5.	Social	34
2.3.6.	Conclusão	39
3.	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	44
3.2.1.	Coleta de dados.....	50
3.2.2.	Análise	54
4.	CARECTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA	58
4.4.1.	Os estudantes	71
4.4.2.	Os professores	75
5.	OS RÓTULOS DAS TURMAS.....	77
6.	INTERESSE OU DESINTERESSE	96
7.	AVALIAÇÃO E NATURALIZAÇÃO DO FRACASSO	122
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
9.	REFERÊNCIAS	152

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que, atualmente, os estudantes da Educação Básica apresentam baixa proficiência em ciências (EISENHART et al., 2015; MCNEW-BIRREN; HILDEBRAND; BELKNAP, 2018) e, em especial, baixo interesse por Física (CERINSEK et al., 2013). Somado a isso, tem-se que o sistema de ensino público brasileiro já apresenta adversidades por si só, com altos índices de evasão e reprovação que persistem ao passar dos anos (DE SOUSA, 2013; GOMES; MORTIMER; KELLY, 2011). Dessa forma, o fracasso escolar é objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento há séculos. Entretanto, as pesquisas têm mostrado que boa parte da compreensão geral que se tem sobre o tema ainda é pautada em estereótipos e preconceitos (LICONA, 2013; MCLAUGHLIN, 2014; MCNEW-BIRREN; HILDEBRAND; BELKNAP, 2018; MENSAH, 2009; MUTEGI, 2013; RIDGEWAY; YERRICK, 2018; WALLACE; BRAND, 2012; WENNER; SETTLAGE, 2015).

É notório também que os problemas de escolarização são mais acentuados quando os estudantes são pertencentes a minorias sociais (CERINSEK et al., 2013; CONNOR; VALLE, 2015; EISENHART et al., 2015; GOMES; MORTIMER; KELLY, 2011; MAULUCCI, 2010; MCLAUGHLIN, 2014; RIDGEWAY; YERRICK, 2018; WALLACE; BRAND, 2012; WENNER; SETTLAGE, 2015). No passado, eram assumidas concepções de que alguns estudantes não teriam capacidade de aprender por serem pobres ou devido a fatores genéticos ligados à raça. Hoje, sabe-se que essas hipóteses são absurdas. Contudo, se esses dados não são fruto de mera coincidência, as pesquisas do Ensino de Física certamente necessitam se atentar mais aos grupos que são mais impactados negativamente.

Muito é discutido sobre as falhas de professores em sala de aula e perpetuação de preconceitos. Contudo, se nem mesmo a pesquisa especializada questiona e contesta esses elementos, como é possível exigir que os professores atuem de forma diferente? É necessário, então, identificar e analisar os discursos presentes no cotidiano escolar para que seja construído conhecimento para além de estereótipos populares. Uma vez que a reprodução das desigualdades educacionais é notória em todo o globo, é importante que as observações não se limitem à simplista concepção de mérito e esforço individual e considerem também questões estruturais.

Desse modo, esta pesquisa visa identificar qual é o entendimento atual de professores e estudantes sobre o fracasso escolar na disciplina de Física e a que esse fracasso é atribuído. Esta dissertação não tem como função apontar um culpado, nem a pretensão de fornecer uma fórmula que solucionará o baixo desempenho em Física. A questão “De quem é a culpa?” é posta de modo a identificar as justificativas elaboradas nos discursos do cotidiano escolar, suas

origens e implicações. Aqui, a busca por investigar os problemas escolares não é relativa a taxas e índices, mas o compromisso é com os sujeitos por trás dos números, mantendo o foco nos processos e relações estabelecidas. Por isso, é importante, para além de falar *sobre* os estudantes e professores, abranger as falas *dos* estudantes e professores.

A partir dessa concepção, seria incoerente estabelecer uma resposta, assumindo uma postura redentora, em que esta pesquisa teria capacidade de, a partir de uma perspectiva externa, sanar as falhas presentes no cotidiano escolar. Portanto, esta pesquisa levanta questionamentos e discussões a partir das próprias falas dos sujeitos de pesquisa “para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma, possam redimensionar as relações de força aí existentes” (PATTO, 2015, p. 367). Desse modo, são analisados seus apontamentos, contribuições, consensos e incongruências.

Para isso, foi feita uma pesquisa em uma escola estadual de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. O estado ganha destaque negativo pelos recorrentes altos índices de reprovação no Ensino Médio. Foram realizados grupos focais com quatro professores e cinco estudantes. Além disso, o cotidiano escolar também foi observado. Então, os enunciados dos participantes de pesquisa foram analisados em conjunto com o contexto observado, por meio da metodologia proposta por Wertsch (1991). A partir de elementos característicos dos enunciados, é possível estabelecer a corrente de comunicação, que os relaciona entre si e também com o contexto extraverbal.

De modo complementar, muito do trabalho de Patto (2015) também aparece nesta pesquisa, uma vez que a autora é a principal referência nacional sobre Fracasso Escolar, com sua obra “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”. Ganhador de prêmios, esse livro é considerado um clássico, pois mesmo sendo fruto de uma pesquisa feita nos anos 80, seus apontamentos ainda se mantêm pertinentes (CARVALHO, 2011). O estudo marcou uma ruptura ao dar uma nova abordagem aos processos que levam ao fracasso escolar, questionando os estigmas associados aos “fracassados”. Embora a pesquisa tenha sido realizada com crianças em fase de alfabetização, esta dissertação visa levar suas contribuições para o Ensino de Física no Ensino Médio, observando as particularidades dessa disciplina, e incorporar os conhecimentos desse campo de pesquisa já consolidado na psicologia escolar.

Por conseguinte, na primeira parte do próximo capítulo, é apresentado um breve histórico de como a temática do Fracasso Escolar foi estudada ao longo dos anos para que os discursos atuais sejam compreendidos dentro da sua dimensão histórica e social. Em seguida, há revisões de literatura nacional e internacional, para investigar como, na atualidade, o tema é retratado por pesquisadores do Ensino de Ciências.

A abordagem sociocultural de Wertsch é apresentada no capítulo sobre o referencial teórico-metodológico. Nele, são especificados quais os elementos da teoria do autor são usados para a análise dos enunciados obtidos por meio de gravações de áudio de grupos focais. Além disso, é descrito como a pesquisa foi realizada durante as observações do cotidiano escolar e os grupos focais. Outros aspectos para compreensão do contexto em que a pesquisa foi realizada são descritos no quarto capítulo. Nele, há uma caracterização da escola em que a pesquisa foi realizada, com dados relativos ao estado do Rio Grande do Sul, onde é situada. Também são retratadas as turmas observadas e os participantes dos grupos focais são especificados.

O quinto, o sexto e o sétimo capítulo abrangem as análises dos enunciados dos participantes da pesquisa, com explicações sobre o contexto geral dessas temáticas e suas implicações no cotidiano escolar. No quinto capítulo são abordados os rótulos que as turmas da escola possuem de “boas” ou “ruins”, como são percebidos, como são justificados e os efeitos que possuem nas dinâmicas escolares. Já no sexto capítulo, é discutida a principal razão usada para diferenciar os estudantes quanto aos rótulos escolares: seu interesse ou desinteresse pela escola e pela disciplina de Física. São comparadas as perspectivas dos estudantes e dos professores, sobre o tema e são discutidos os processos de produção do interesse/desinteresse escolar, contrastando com a perspectiva de interesse/desinteresse como características próprias dos estudantes. Por fim, no sétimo capítulo, são analisadas as percepções da comunidade escolar sobre o papel da escola e como sua efetividade é avaliada. As avaliações também são exploradas como meio usado para definir o sucesso ou insucesso dos estudantes. Por conseguinte, seu poder de comprovação e naturalização do fracasso escolar para determinados grupos de estudantes também é questionado.

No último capítulo, são retomadas as principais ideias discutidas e são feitas sugestões para estudos posteriores ampliarem o entendimento sobre o tema.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O fracasso escolar é um problema em todo globo e pesquisadores do Ensino de Ciências tentam entender suas dimensões. Por conseguinte, é importante observar, por meio de uma Revisão de Literatura, como os discursos científicos abordam a temática.

Atualmente, tem-se notado a presença de trabalhos que refletem sobre as implicações sociais do fracasso escolar, mas, ainda assim, mesmo os que visam alcançar uma realidade de “ciências para todos” tendem a falhar em questionar crenças arraigadas no Ensino de Ciências que afetam os grupos socialmente marginalizados. (CALABRESE BARTON, 1998; COSTA, 1995 apud MAULUCCI, 2010). Segundo Wallace e Brand (2012), estudantes de qualquer realidade podem vivenciar situações que representem adversidades no processo de escolarização e todas essas têm sua relevância, porém, há desvantagens estabelecidas socialmente que se manifestam direcionadas a grupos inteiros, ressaltando a importância de mover os olhares a minorias sociais.

No Brasil, é nítido que as desigualdades sociais se reproduzem na educação. Segundo de Sousa (2013), quando comparados a estudantes de famílias de classe média e ricas, os estudantes de famílias pobres brasileiras têm acesso reduzido à educação, escolas de menor qualidade e tendem a ingressar na escola mais tarde, também podendo sofrer com as dificuldades do analfabetismo funcional. Esse é o retrato de uma educação elitista, em que quem mais sofre as consequências de falhas de escolarização são os estudantes pobres. A manutenção dos padrões que tornam o acesso ao ensino de ciências desigual entre grupos dominantes e dominados reforça a percepção de que o sistema educacional falha em suas tentativas de acolher uma juventude diversa (RIDGEWAY; YERRICK, 2018).

As situações de opressão nem sempre são nítidas, mas, segundo Emdin (2011 apud MCLAUGHLIN, 2014, p. 886), qualquer situação que “limita ou exclui alguém de uma posição de poder ou aceitação” pode ser considerada uma forma de opressão. Gomes, Mortimer e Kelly (2011) também discutem a questão da exclusão escolar, mas usando o termo inclusão/exclusão, uma vez que são aspectos do mesmo fenômeno. Com esse entendimento, nota-se que a inclusão/exclusão já não é mais vista como o acesso à educação (como era antigamente), nem apenas como a possibilidade de se manter no sistema educacional. Hoje já aborda também processos de segregação/diferenciação entre estudantes dentro do sistema educacional (SANTOS; NOGUEIRA, 1999 apud GOMES; MORTIMER; KELLY, 2011). Desse modo, considera-se que somente a presença física do estudante dentro da sala de aula não é suficiente para afirmá-lo incluído. Se ele não tem acesso a práticas relevantes para a aprendizagem, também há exclusão (GOMES; MORTIMER; KELLY, 2011).

O histórico de marginalização na ciência comentado por Maulucci (2010) indica a existência de uma relação com disparidades presentes em sala de aula que não ocorre por acaso. Desse modo, uma investigação sobre os discursos cotidianos e sobre práticas de ensino aprendizagem sugere como devemos repensá-los para que seja possível melhorar esses processos. Agnes Heller (1992) versa sobre a vida cotidiana e afirma que ela “não está 'fora' da história, mas no 'centro', do acontecer histórico: é a verdadeira 'essência' da substância social.” Assim, fica nítida a necessidade de se compreender a cotidianidade articulada com a história. É sabido que, no passado, a ciência, apesar de ter trazido grandes contribuições, também prejudicou muitos, tendo como exemplo a marginalização de pessoas com deficiência em processos de controle social eugenistas realizados com suporte científico (CONNOR; VALLE, 2015). Apesar de, atualmente, práticas como essas serem intoleráveis, servem de alerta para que nos atentemos ao modo com o qual produzimos ciência hodiernamente, bem como aos seus posteriores efeitos na sociedade. Essa reflexão se faz ainda mais necessária para grupos privilegiados, uma vez que, segundo Ridgeway e Yerrick (2018), eles possuem mais dificuldade em perceber as relações de poder e opressão do que pessoas pertencentes a grupos marginalizados.

Dessa forma, a literatura científica tem se mostrado ciente das desigualdades educacionais, demonstrando necessidade de reavaliação de abordagens já consolidadas. Então, embora exista muito o que ser compreendido dentro dessa temática, esse já é um objeto de estudos há séculos. Se em um tempo passado era visto como uma questão para os médicos e fisiólogos, hoje considera-se que essa temática merece atenção da Psicologia, das Ciências Sociais e de estudos da área de Educação. Assim, o estudo sobre fracasso escolar é marcado por diferentes visões de mundo presentes ao longo da história. Para uma melhor compreensão das práticas escolares, faz-se necessário compreender seus condicionantes históricos e sociais articulados com as suas raízes (CARVALHO, 2011).

2.1. APANHADO HISTÓRICO DO ESTUDO DO FRACASSO ESCOLAR

Embora a vigência de correntes de pensamentos e suas implicações não possam ser delimitadas por uma linha do tempo, alguns marcos teóricos demonstraram maior expressividade em algumas épocas, contribuindo para as concepções atuais. Desse modo, segundo Patto (1993), no final do século XVIII, destacam-se as teorias do determinismo racial, justificando desigualdades sociais, sem questionar a premissa de igualdade de oportunidades. O caráter neutro e objetivo garantido à ciência fez com que os preconceitos por ela defendidos ganhassem o mesmo status. A exemplo, está a defesa das teses poligenistas, que alegavam que

a espécie humana possui raças distintas e, conseqüentemente, psiquicamente desiguais.

Ainda segundo Patto (2015), uma das obras mais divulgadas no século XIX foi “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, publicado em 1854. Nessa mesma corrente, o estilo erudito da escrita e o reforço científico ao preconceito racial fizeram com que esse livro se disseminasse principalmente nos países escravocratas, para reafirmar aquilo que já era arraigado sobre raças humanas. Em 1859, Darwin publicou “A Origem das Espécies”, mas a publicação não fez com que as teorias racistas mudassem suas concepções. Pelo contrário, apesar de Darwin não ter escrito o livro com essa finalidade, a teoria evolucionista findou por reforçar as ideias já dominantes sobre diferenças entre grupos humanos, com o chamado *darwinismo social* (PATTO, 2015).

Influenciada por essas teorias, no século XIX, a psicologia da época foi desenvolvida nos laboratórios de fisiologia. Segundo Patto (2015), a psicologia se propunha a descobrir quem seriam os mais ou menos aptos para as funções da sociedade. Um dos principais nomes dessa época foi o do *Sir Francis Galton*, um dos precursores da eugenia. Seu objetivo principal era medir a capacidade intelectual e comprovar a sua *determinação hereditária*, do mesmo modo que os aspectos físicos humanos são herdados. Ele também foi o precursor dos testes psicológicos que pretendiam estimar o nível intelectual.

Segundo Patto (1993), a partir do século XIX, uma ideia (equivocada) fortemente atrelada à universalização e obrigatoriedade da escola é de que essa seria o meio para obter igualdade de oportunidades para todos, apesar das diferenças socialmente estabelecidas para cada indivíduo. A natureza dessa ideia surge com o crescimento da burguesia, trazendo uma visão de que a ascensão social depende do mérito pessoal de cada um, ignorando as disparidades de condições. A crença em uma escola como redentora da sociedade, por não considerar diferenças étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero, culminou na escola como reprodutora de desigualdades sociais.

Dentro da ideologia de igualdade de oportunidades, as pessoas só não conseguiriam atingir as posições tidas como superiores na sociedade por falta de inteligência. Daí a preocupação com as diferenças individuais para separar as pessoas em aptos ou inaptos; normais ou anormais. Assim, os trabalhadores pobres das indústrias eram qualificados como inaptos para justificar suas posições (PATTO, 2015). A escola ainda era vista como meio para evitar a delinquência do novo público que agora ingressava no sistema educacional com a sua ampliação. A presença obrigatória forçava os jovens a saírem de suas comunidades e irem às escolas para se moldarem à cultura dominante (MCLAUGHLIN, 2014). Por meio da eugenia, esforços foram feitos para atribuir inferioridade a povos pobres e não-brancos - chegando a

fazer medições comparativas do nível médio de inteligência em graus. Então, nesse contexto, os estudos do desempenho escolar voltaram-se à medição das *aptidões naturais herdadas* (PATTO, 2015).

A ascensão dos estudos eugenistas certamente foi marco importante para perpetuação de padrões de pensamento preconceituosos e marginalização de diversos grupos, como prostitutas, pobres, pessoas com deficiências, imigrantes, negros, entre outros. Esses eram vistos como problemas sociais por não se encaixarem nos padrões da sociedade. No início do século XX, sendo rotulados como portadores de *debilidade mental*, passaram a ser o alvo de medidas de controle social (CONNOR; VALLE, 2015). A comunidade científica se empenhou em comprovar que negros seriam pertencentes a uma raça inferior, especialmente o *sir* Francis Galton, que se tornou amplamente reconhecido por ser um dos precursores das pesquisas conhecidas como *racismo científico* (WALLACE; BRAND, 2012). Nessa perspectiva, foram desenvolvidos equipamentos para que a identificação de pessoas consideradas *débeis* ganhasse um viés científico. Munidos assim, com testes de inteligência, os eugenistas ganharam respaldo científico em que puderam sustentar suas crenças (CONNOR; VALLE, 2015).

Segundo Patto (2015), a psicologia cumpria o papel de favorecer a visão de que as oportunidades eram de igual acesso a todos. Essa visão já era difundida (porque, comparando com a sociedade feudal, agora havia possibilidade de mobilidade social), mas a psicologia ainda favorecia nos testes de inteligência os mais ricos, levando ao entendimento de que eles eram os mais capazes. Ainda segundo a autora, à medida que o sistema educacional expandiu, aumentando e diversificando o público, começaram a surgir novos problemas para os pesquisadores, que tinham como base os princípios da ideologia liberal. Era necessário explicar as diferenças de acesso e rendimento escolar, usando o mérito pessoal como único critério legítimo de seleção educacional.

Como os primeiros a estudarem as dificuldades de aprendizagem foram os médicos, naturalmente o conceito de *anormalidade*, já usado em hospitais, passou a ser usado também nas escolas. Então, na busca pelas causas do fracasso escolar, estudantes passaram a ser classificados como *anormais escolares* e eram defendidos tratamentos diferenciados para os “duros de cabeça” ou “idiotas” (PATTO, 2015).

Seguindo o lema de colocar o “homem certo no lugar certo” (PATTO, 2015, p. 67), era defendido que, quanto mais cedo fosse diagnosticado quem eram os estudantes “bem dotados” e quem eram os “retardados”, mais cedo poderia ser otimizado o ensino, separando-os em classes especiais. Segundo McLaughlin (2014), considerava-se que a educação não deveria ser igualitária para todos, uma vez que os estudantes não iriam ocupar os mesmos espaços na

sociedade, baseando-se na vigente hierarquia social e percepções sobre quais posições negros e imigrantes deveriam ocupar na estrutura. Assim, abordagens científicas eram usadas para legitimar práticas discriminatórias contra minorias sociais com base em suas crenças sobre estratificação social. Então, o final do século XIX foi marcado pelo uso de testes psicológicos no sistema educacional de países capitalistas centrais, como instrumentos de medição das diferenças individuais dos estudantes (PATTO, 2015).

A inserção de testes de QI em escolas reforçou e naturalizou as discriminações. Eles seriam um suposto método científico para determinar os melhores currículos para cada estudante, com a finalidade de que, assim, a escola pudesse prepará-los para suas posições mais adequadas na sociedade, fazendo um controle social (SPRING, 1989 apud CONNOR; VALLE, 2015). Obviamente, esses testes eram influenciados por preconceitos e foram usados como instrumentos absolutos, mas nem seu caráter tendencioso, nem sua eficácia eram questionados. Não por acaso, segundo Connor e Valle (2015), ainda hoje muitos estudos mostram que há presença de um número descomedido de estudantes não brancos na educação especial. Esses dados corroboravam com a concepção de superioridade intelectual branca e seus resultados correspondiam à hierarquia social estabelecida. A partir dessas medições de caráter considerado científico, estudantes rotulados como retardados eram considerados inferiores de modo que não se qualificavam para progresso intelectual (MCLAUGHLIN, 2014).

A partir do século XX, passou-se a considerar a influência de fatores afetivos e ambientais na formação pessoal. As dificuldades de aprendizagem, antes tratadas como anomalias genéticas, passaram a ser investigadas no ambiente sócio familiar com a intenção de *corrigir a criança problema*. Surge então, em um processo de higiene mental, grande número de diagnósticos de distúrbios de aprendizagem para justificar os problemas de sala de aula, atribuindo-os principalmente a crianças oriundas de famílias mais pobres. Os diagnósticos médico-psicológicos visavam auxiliar pais e professores, mas tenderam, por fim, em rotular os estudantes, destinando os desajustados às “classes fracas” (diferenciando das “classes dos anormais”) (PATTO, 2015).

Abandonando, em parte, o determinismo hereditário, o fracasso escolar deixa de ter suas causas pautadas (explicitamente) em questões raciais e passa a se pautar em termos culturais. Apesar de importante, essa mudança mantém um caráter elitista ao atribuir *culturas inferiores* aos grupos familiares que criam as *crianças problema* (PATTO, 2015). A imputação de distúrbios contribuiu para justificar o acesso díspar das classes aos bens culturais, como a diferença de acesso à educação por brancos e negros – mesmo com políticas de universalização do ensino (FRANCISCO JUNIOR, 2008).

Nos anos 60, essa argumentação tomou mais força com a Teoria da Carência Cultural. Segundo Patto (2015), essa teoria surge como resposta a duas questões chave: a forte relação entre nível de escolaridade e classe social - desmistificando a tese de igualdade de oportunidades dos liberais - e a revolta das classes dominadas em relação às desigualdades. A sociedade já não aceita mais argumentos explicitamente racistas da mesma forma que outrora, então os pesquisadores encontram na concepção de “ambiente” (reduzido a estimulações sensoriais de um espaço físico, sem considerar fatores históricos, por exemplo) uma explicação para disparidade de sucesso e fracasso escolar de grupos da sociedade. Essas teorias ambientalistas, mais uma vez, atribuíram caráter científico para concepções preconceituosas e estereotipadas. Essa tendência correlaciona as falhas da educação ao pobre, seus hábitos e valores (PATTO, 2015).

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível, através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com esses programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. Geram, dessa forma, uma nova versão da ideia da escola redentora: será a que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social. Em síntese, partem do senso comum e apenas o devolvem à sociedade revestido de maior credibilidade. (PATTO, 2015, p. 74)

Com o tempo, passou-se a perceber que a igualdade de oportunidades não está ao alcance da escola e o que deve ser de fato assegurada é a justiça social (PATTO, 1993). O primeiro passo (ainda que não suficiente) para garanti-la é compreender que em uma sociedade as pessoas não nascem iguais. Entretanto, é preciso ir além. Santos (2001, apud FRANCISCO JUNIOR, 2008) mostra que apesar de reconhecer discriminações de gênero e raciais no ensino de ciências, professores as perpetuam, culpabilizando relações familiares e os próprios estudantes. Segundo McLaughlin (2014), percebe-se que as práticas docentes ainda são inseparáveis da construção histórica sobre a concepção de fracasso escolar. Seu legado faz com que os considerados determinados ao fracasso sejam excluídos e os aptos a altos cargos sejam identificados.

A marginalização de grupos sociais tem persistido ao passar dos anos. Segundo Heller (1992, p. 20), “o que assimila a cotidianidade de sua época, assimila também, com isso, o passado de sua humanidade”. Isso se mostra evidente no caso do mito da inferioridade negra, que já data mais de 200 anos. Ainda que tal mito tenha sido criado para justificar a escravidão (WALLACE; BRAND, 2012), mesmo após sua abolição, seus ideais persistem, contaminando pensamentos e práticas atuais da sociedade. O legado que essas teorias deixaram faz com que

o estudante negro seja estigmatizado como intelectualmente inferior, mesmo que nem sempre seja de modo explícito (WALLACE; BRAND, 2012). Embora algumas pesquisas atuais tenham preferido adotar o termo “cultura” em vez de “racismo” para serem mais abrangentes e mais aceitos no meio acadêmico (Sleeter and McClaren 2000 apud WALLACE; BRAND, 2012), o racismo ainda se faz presente.

De acordo com Mehan (1989 apud WERTSCH, 1991), uma das principais implicações das práticas escolares de categorizar os estudantes como “normais” ou “especiais” é que, em vez de considerar que as dificuldades escolares são socioculturalmente situadas, considera-se que são propriedades intrínsecas aos estudantes. Dessa forma, a medicalização dos estudantes é um recurso usado para tratar dificuldades de aprendizagem. Tuleski e Eidt (2007) evidenciam que – à época da pesquisa - 40% da população em idade escolar era designada como detentora de dificuldade de aprendizagem. Ademais, estimava-se que apenas de 3% a 5% da população em idade escolar possuía algum distúrbio de aprendizagem. Contraditoriamente, os índices nos serviços de atendimento especializado de distúrbios de aprendizagem eram muito maiores que 5%.

Asbahr e Lopes (2006) ainda afirmam que, com o encaminhamento excessivo de alunos ao atendimento psicológico, têm-se a ideia equivocada de que os alunos individualmente são os únicos culpados de seus problemas escolares. São desconsideradas influências das instituições escolares e os alunos são encarados como incapazes de aprender. Entretanto, um laudo equivocado e descontextualizado pode marcar brutalmente a vida de uma criança e sua família (SANDRA; DE ALMEIDA, 2008).

Isso posto, o que se tem hoje é que, com a expansão do sistema educacional, as origens plurais dos estudantes não foram consideradas e o sistema não se ajustou a essas diferentes *culturas*. Em uma tentativa de acomodar a diversidade como se todos tivessem oportunidades e identidades iguais, a escola tendeu por tentar classificar os estudantes conforme séries de burocracias, findando por reproduzir injustiças sociais (MCLAUGHLIN, 2014). As tendências neoliberais no ensino têm contribuído para esse cenário de injustiça social. Com uma visão reducionista que tem como fim a padronização de desempenho acadêmico científico, voltam-se para as necessidades capitalistas em vez de preparar o estudante para uma sociedade democrática (BAZZUL, 2012 apud MCNEW-BIRREN; HILDEBRAND; BELKNAP, 2018).

Apesar dos evidentes progressos que as pesquisas em Ensino de Ciências fizeram, o retrato de uma educação discriminatória e desonesta permanece vivo. Embora cada país tenha seu contexto sociocultural particular, o problema de falta de representatividade é recorrente. Nos Estados Unidos, por exemplo, apesar da necessidade de profissionais da área de ciência e

tecnologia ter crescido, apenas 15% dos estudantes de baixa renda da quarta série possuem proficiência em ciências - um problema que pode se agravar ao longo da trajetória escolar. Além disso, quando investigado, foi encontrado que 3% dos engenheiros em atuação no país eram negros, contudo, esse cenário não tem perspectiva de mudança uma vez que apenas 4% de estudantes de minorias formados em escolas estadunidenses consideraram engenharia como uma opção a se seguir. (MCNEW-BIRREN; HILDEBRAND; BELKNAP, 2018)

Eisenhart et al. (2015) também consideram que, nos Estados Unidos, existem empregos que necessitam de um melhor preparo dos estudantes em ciência e tecnologia, uma vez que em 2011 constatou-se que em torno de 75% dos estudantes estadunidenses não possuem proficiência em ciências ou matemática ao completar a oitava série (SCHMIDT, 2011 apud EISENHART et al., 2015). Porém, percebemos esse quadro agravado se voltamos o olhar a estudantes pertencentes a minorias, pois esses são os mais presentes dentre os não proficientes (HILL et al., 2008 apud EISENHART et al., 2015).

Segundo Cerinsek et al. (2013), vários estudos têm apontado que a diminuição de interesse pelas áreas de ciência e tecnologia tem se tornado um fenômeno global. O trabalho dos autores também indica que esse problema afeta principalmente mulheres. No caso da Eslovênia, Eurydice (2010 apud CERINSEK et al., 2013) percebeu que, mesmo tendo performances similares às dos meninos, as meninas tendem a ter menos interesse por ciência e matemática. As meninas também apresentaram menor autoeficácia que os meninos. Eles confiam mais em suas habilidades nesses domínios enquanto elas apresentam maiores níveis de ansiedade em relação a essas disciplinas.

Indubitavelmente, no Brasil, o fracasso escolar também é uma realidade marcante. Uma pesquisa realizada em 2009 por Silva e Alcântara, com dados citados no trabalho de Gomes, Mortimer e Kelly (2011) mostrou crescimento constante na taxa de estudantes que já reprovaram alguma série do ensino médio no Brasil. Ainda, um grande número de jovens brasileiros entre 15 e 17 anos não está no Ensino Médio - essa taxa é expressivamente maior para estudantes pobres.

Mesmo que os problemas tenham sido identificados e sugeriram que a escola tem reproduzido injustiças sociais, há pesquisas que indicam que as professoras ainda resistem para enfrentar esses problemas. Há quem afirme se sentir despreparada para trabalhar com estudantes “culturalmente diversos”, alegando diferenças culturais e comportamentais (MARTIN; LOCK, 1997 apud WALLACE; BRAND, 2012) e, de acordo com Gordon (2000 apud WALLACE; BRAND, 2012), menos de 9% das professoras expressaram interesse em trabalhar com estudantes de diferentes grupos étnicos. Contudo, uma ressalva deve ser feita ao

afirmar falta de conhecimento de professores a respeito dos padrões culturais de seus estudantes pertencentes às minorias.

Afirmá-lo significa não só pressupor que esse conhecimento existe, mas também que sua ausência entre os professores não guarda qualquer relação com a natureza da literatura especializada. Por isso é necessário reafirmar: o desconhecimento a respeito dessas crianças é generalizado e está presente também no corpo do conhecimento científico (PATTO, 2015, p. 148).

Por conseguinte, nota-se que, mesmo com o avanço dos estudos, a exclusão escolar não se manteve no passado e traços de pensamentos de diferentes períodos históricos ainda são observados no cotidiano escolar. Segundo Wertsch (1991) isso não ocorre como uma decisão consciente, é resultado do elo entre padrões de pensamentos e falas situados institucionalmente e a subjetividade do indivíduo. Dessa forma, é importante investigar de que forma discursos fundamentados em estigmas são reproduzidos.

Portanto, tendo em vista o histórico das teorias e o contexto educacional atual, se faz necessário compreender como as pesquisas atuais têm abordado o fracasso escolar. Assim, essa revisão de literatura buscou averiguar de que modo as pesquisas atuais retratam a temática, focando em investigar se questões relativas a minorias socialmente excluídas são abordadas. Também foi de interesse analisar quais são as motivações que originaram esses estudos e quais são as justificativas atribuídas ao fracasso escolar.

2.2. REVISÃO DE LITERATURA NACIONAL

Para obtenção de dados na revisão de literatura nacional, foram escolhidas revistas brasileiras que atendessem a dois critérios: i) ter como tema principal Ensino de Ciências ou Ensino de Física e ii) ter sido avaliada com Qualis A1 ou A2 no último quadriênio 2013-2016 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Assim, foram escolhidas dez revistas: Revista Brasileira de Pesquisa Em Educação em Ciências, Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Investigações em Ensino de Ciências, Alexandria, Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Revista Brasileira de Ensino de Física, Amazônia, Ciência e Cultura, Ciência & Educação e Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia.

Partindo da hipótese de que os indicadores tradicionalmente mais associados ao fracasso escolar são a retenção escolar, reprovação e a evasão escolar, as palavras chave pesquisadas nessas dez revistas foram “Fracasso Escolar”, “Retenção”, “Reprovação e “Evasão”. Assim, foram encontrados 78 diferentes trabalhos nessas revistas até 2019. Porém após análise, foram filtrados os artigos relacionados à temática, sendo encontrados apenas 8, os quais estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação dos trabalhos nacionais, nível de ensino e ano de publicação.

(continua)

Título	Nível de Ensino	Ano
A física da UFSC em números: evasão e gênero	Ensino Superior	2018
Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira	Ensino Superior	2012
Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em física à luz da sociologia de Bourdieu	Ensino Superior	2013
Dados comparativos sobre a evasão em Física, Matemática, Química e Biologia da Universidade Estadual de Londrina: 1996 a 2004	Ensino Superior	2006
Desempenho e atitudes em relação à matemática de alunos do 6º ano do ensino fundamental	Educação Básica	2013
Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instituto de Química da UFRGS	Ensino Superior	2016
O novo currículo do Curso de Licenciatura em Física do CEFET/RJ, Campus Petrópolis	Ensino Superior	2018
Uso de mapas conceituais na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral 1: uma estratégia em busca da aprendizagem significativa	Ensino Superior	2015

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se, de início, dentre os trabalhos selecionados, que sete foram publicados nos últimos nove anos, e apenas um foi publicado fora desse período – no ano de 2006. Ainda, dos oito artigos, somente um trata da Educação Básica, enquanto todos os outros abordam o Ensino Superior. Evidencia-se, assim, escassez de estudos da área de ensino de ciências relacionados a essa temática, emergindo recentemente.

2.2.1. Motivações

A análise mostrou diversas motivações para o estudo dessa área, que refletem a

importância de aprofundar estudos. Logo no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é notada uma alta taxa de reprovação de disciplinas relacionadas à área de ciências, acompanhada de grande aversão por parte dos estudantes (COSTA; COSTA, 2013). Na graduação, o alarmante índice de reprovação se perpetua, tendo como exemplo a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral 1, a qual é introdutória a diversos cursos – como Biologia, Física e Química. O baixo desempenho, na maioria das instituições, faz com que esse tema seja investigado (ZARPELON; RESENDE; PINHEIRO, 2015).

Além da reprovação, faz-se necessário também investigar questões referentes à evasão e à retenção acadêmica. Esses são pontos prejudiciais tanto ao estudante, quanto à própria instituição de ensino (LIMA JUNIOR; SILVEIRA; OSTERMANN, 2012), dado que, além de indicar falhas no processo de ensino-aprendizagem, geram mais gastos à instituição e impedem alocação de mais recursos do Governo Federal (DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016). Outros indicadores legais que também norteiam investigações dessa temática são as Diretrizes Curriculares Nacionais, alteradas em 2015, fazendo com que as motivações estejam além das observações dos agentes escolares (MICHA et al., 2018).

Apesar de vários trabalhos indicarem preocupantes taxas de evasão, retenção e reprovação, é preciso considerar especificidades de cada instituição, uma vez que estão inseridas em diferentes contextos. Assim, estudos comparativos – até mesmo entre cursos – também fomentam investigações para um melhor entendimento da magnitude desses indicadores (ARRUDA et al., 2006). Não obstante, analisar as implicações de trabalhos mais gerais em casos mais específicos das instituições se faz significativo. A exemplo, foi feita uma análise de estudantes que ingressam no curso de Física (graduação e pós-graduação) da Universidade Federal de Santa Catarina, separando por sexo, motivada por um outro estudo que retratou que, quanto mais se avança academicamente, menor é o número de mulheres presentes (MENEZES et al., 2018).

A influência de teóricos de diferentes áreas também é constatada, como é o caso de Bourdieu que apresenta conceitos de sociologia da educação aplicáveis ao ensino de ciências; motivando estudos que partem do princípio da existência de disparidade de oportunidades e condições entre os estudantes. O fracasso escolar é visto nessa perspectiva como parte de uma estrutura reprodutora das desigualdades sociais, por isso se torna questão pertinente de estudo (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013). Para Costa e Costa (2013) esses condicionantes são relevantes para que os professores conheçam as disposições atitudinais de seus estudantes com intuito de melhorar o desempenho em sala de aula.

Desse modo, todos os trabalhos levantam hipóteses para entender as causas dos

fracassos, porém elas são permeadas por diferentes visões. Notou-se a presença de ideias que afirmam que a aprendizagem depende de fatores biopsicossociais, englobando aspectos genéticos, ambientais (COSTA; COSTA, 2013). Ademais, segundo Peixoto e Braga (2001, apud ARRUDA et al., 2006) a análise de fatores que levam ao fracasso escolar atravessa questões de ordem pessoal do estudante e combinações de fatores escolares socioeconômicos correlacionados à exclusão escolar. Ainda, Daitx, Loguercio e Strack (2016) citam um relatório da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras, o qual apontam causas da evasão em três categorias: fatores pessoais dos estudantes, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. Assim, optou-se por analisar as hipóteses apresentadas na literatura em três ordens diferentes: individuais do estudante, institucionais e sociais. O primeiro grupo de hipóteses foi definido pelas argumentações que enfocam apenas o estudante como agente das dificuldades de escolarização; já na ordem institucional, a atenção é voltada às responsabilidades e falhas das instituições de ensino, seus profissionais e documentos oficiais; por fim, acomodaram-se na ordem social as discussões que se preocuparam em considerar estratificações sociais.

2.2.2. Individual

No âmbito individual, os autores argumentam que alguns estudantes teriam vocação prévia para a área de ciências, enquanto outros não (LIMA JUNIOR; SILVEIRA; OSTERMANN, 2012) e também relacionam a adaptabilidade dos estudantes a hábitos de estudos (MICHA et al., 2018). Ao perceberem que não se adequam, ocorre sentimento de insatisfação, o qual motiva evasão (ARRUDA et al., 2006). Costa e Costa (2013) indicam uma forte correlação entre esses sentimentos de baixa crença de autoeficácia e o desempenho dos estudantes. Quanto menos os estudantes se sentem competentes, mais atitudes negativas são atribuídas a disciplina e menor é seu desempenho.

Ademais, quando o estudante de graduação percebe que manter estudos na área não é mais vantajoso para si, tendem a desistir voluntariamente e buscar outras carreiras (DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; MENEZES et al., 2018).

2.2.3. Institucional

No âmbito institucional, falhas de escolarização são diagnosticadas como causas desde a educação básica, tendo implicação na vida acadêmica do estudante no nível superior. Essa dificuldade de transição do Ensino Médio reflete tanto na carência de alguns conceitos básicos para o curso de graduação, quanto na falta de autonomia de hábitos de estudo próprios; ainda

considerando que, com a Lei de Diretrizes Básicas da educação, o Ensino Médio deixa de ser uma etapa preparatória ao Ensino Superior (ARRUDA et al., 2006; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; MICHA et al., 2018; ZARPELON; RESENDE; PINHEIRO, 2015).

Por isso, medidas de acolhimento aos novos ingressantes no ensino superior estão diretamente associadas com a diminuição da evasão, segundo Daitx, Loguercio e Strack (2016). Para os autores, essas facilitam um primeiro contato com o sistema universitário, ainda não familiar, e ajudam em relação ao desamparo sentido pelo estudante ao ingressar no curso. Quanto menos integrado academicamente e socialmente à universidade, maiores as chances de evasão. Isso posto, não só as dificuldades de construir amizades entre os colegas se mostram como empecilhos na trajetória acadêmica; a relação professor-aluno muitas vezes desrespeitosa, movida pela culpabilização do estudante, também se apresenta como uma falha.

Assim, as próprias condições estruturais do sistema acadêmico - professores, metodologias, composição curricular, avaliação, carga horária - podem ser fatores de exclusão escolar (ARRUDA et al., 2006; MENEZES et al., 2018). O reconhecimento dos condicionantes do fracasso escolar pelos discentes e docentes é imprescindível para que seja diminuída a contribuição institucional à reprodução social excludente (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013). Desse modo, visto que há grande índice de reprovação nos primeiros períodos da graduação, Daitx, Loguercio e Strack (2016) indicam que as instituições deveriam se preocupar em alocar os professores mais interessados e conscientes dos condicionantes de exclusão para atender as turmas iniciais.

2.2.4. Social

Nesse nível de análise, o sistema educacional é visto como reprodutor de desigualdades sociais. Porém a origem social dos estudantes não pode ser considerada como fator único determinante, principalmente na graduação, onde, por meio do vestibular, os estudantes de alguns cursos são superselecionados. Então, apesar da heterogeneidade de origem social, o público de alguns cursos de Ensino Superior pode ser homogeneizado pelos exames de seleção (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013).

Mas ainda assim, segundo Daitx, Loguercio e Strack (2016) fatores relacionados ao perfil social dos estudantes também podem contribuir para o fracasso. Por exemplo, estudantes da classe trabalhadora são mais propensos a não se adaptarem a carga horária dos cursos de graduação e desistirem. Inclusive, isso mostra necessidade de repensar políticas de inclusão para camadas populares da sociedade – as quais antes não tinham acesso ao ensino superior e agora ingressam na universidade –, sendo a assistência estudantil fundamental, mesmo que

ainda não seja suficiente para todos os estudantes que realmente precisam (MICHA et al., 2018). Ademais, sabe-se que na área de ciências a remuneração salarial costuma ser baixa, aliada a desvalorização profissional. Em vista das condições do mercado de trabalho, os estudantes se sentem desmotivados a prosseguir os estudos da área. (DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; MENEZES et al., 2018; MICHA et al., 2018).

Os estudos mostram que o ambiente acadêmico não está preparado para receber o público com características socioeconômicas e culturais diversas, fazendo com que esses tenham maiores dificuldades a permanecer no curso (ARRUDA et al., 2006; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016). Todavia, estudos ainda são inconclusivos ao tratar questões de gênero (COSTA; COSTA, 2013). Apesar do desigual acesso aos cursos de ciências, mais especificamente de Física (MENEZES et al., 2018), quando comparados os gêneros, não há diferença significativa na taxa de evasão entre homens e mulheres – mesmo com estudantes do gênero feminino persistindo mais no curso (LIMA JUNIOR; SILVEIRA; OSTERMANN, 2012).

2.2.5. Conclusão

É importante notar que todos os trabalhos apresentam causas em pelo menos dois níveis de análise. Destaca-se que, dos oito trabalhos analisados, sete citaram algum fator social. Mesmo que não necessariamente tenha sido aprofundada uma discussão, três trabalhos citaram questões de gênero e quatro citaram questões socioeconômicas. Nenhum trabalho abordou questões étnico-raciais e também nenhum trabalho mesclou análises sobre mais de uma minoria socialmente excluída. Entretanto, vale ressaltar que a ausência de referências a alguma minoria socialmente excluída não significa que os autores ignoram essas questões, mas retrata que os estudos no Brasil ainda não se aprofundam nessas temáticas ao discutir o fracasso escolar.

Ainda que tenha sido notada associação de fatores genéticos às causas do fracasso escolar, atualmente o determinismo hereditário não é mais considerado como uma hipótese válida. O simples reconhecimento das diferenças de condições sociais já demonstra avanço para promoção de justiça social, mesmo que ainda não seja suficiente. A análise também demonstrou que pesquisadores atuais atribuem combinações de diferentes tipos de causa não havendo homogeneidade de visões. Pode-se inferir que isso se dê pois os estudos dessa temática voltada ao Ensino de Ciências são recentes e escassos, apesar de já serem discutidos na psicologia e sociologia da educação.

No âmbito Individual, os argumentos defendidos se resumem à não adequação dos estudantes a seus cursos de graduação e à sua baixa crença de autoeficácia. Perante essas

afirmações tem-se uma noção de fracasso inevitável, mas é interessante que sejam buscadas as causas desses fatores. Já dentro da análise dos aspectos institucionais, é reconhecido como esses também podem contribuir para evasão e são apresentadas estratégias para transformação do cenário de exclusão.

No nível Social, observou-se que ainda são necessárias mais pesquisas para entender as causas reais pelas quais o acesso a cursos de ciências é desigual em relação ao gênero. A constatação de que o ambiente acadêmico não está preparado para acolher a diversidade, enfatiza a necessidade de pesquisas que orientem essas ações. Ademais, tendo em vista que as pesquisas citadas abordam majoritariamente o Ensino Superior, o conhecimento produzido dentro das próprias universidades deveria chegar com maior facilidade aos professores universitários. Entretanto, nem sempre essa é uma realidade “os professores insistem em separar o social do pedagógico” (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013).

Além disso, também é apresentada a dificuldade que estudantes da classe trabalhadora apresentam para se adaptarem ao Ensino Superior por terem que conciliar ambas cargas horárias e implicações do mercado para evasão dos cursos. Nitidamente ambas, são questões relevantes, contudo é necessário que os discursos não se limitem a discutir influências externas à instituição, concluindo que as dificuldades são inerentes aos estudantes (PATTO, 2015). Por isso, conforme apresentado, são importantes os estudos que abordam as instituições de ensino como instituições sociais, pensando políticas públicas.

2.3. REVISÃO DE LITERATURA INTERNACIONAL

Em busca de um panorama geral do que tem sido discutido internacionalmente por pesquisadores do Ensino de Ciências, foi feita uma revisão de literatura em quatro importantes revistas internacionais da área. São essas: *Science Education*, *Journal of Research in Science Teaching*, *International Journal of Science Education e Cultural Studies of Science Education*. Foram pesquisados trabalhos com a expressão “*school failure*” e, como a intenção é estudar as minorias socialmente excluídas, também foi pesquisado o termo “*urban science education*”. Uma vez que esta revisão objetiva compreender o campo atual das pesquisas e tendo em vista que, na Revisão de Literatura Nacional, as pesquisas sobre o tema só ganharam ênfase a partir de 2012, foram analisadas apenas as publicações de 2009 até 2019, totalizando 64 diferentes trabalhos. Foram considerados relevantes para revisão apenas 16 trabalhos após leitura inicial, buscando apenas os artigos que apresentassem justificativas ao fracasso escolar. Uma problemática abordada em alguns artigos estadunidenses foi a questão sobre dificuldades apresentadas por estudantes *ELLs* (*English Language Learners*) - Aprendizes da Língua

Inglesa. Por se tratar de uma questão específica do país, argumentações sobre essa temática não foram consideradas na análise.

Quadro 2 - Relação dos trabalhos internacionais, nível de ensino e ano de publicação.

(continua)

Título	Nível de Ensino	Ano
A call for a new geoscience education research agenda	Educação Básica e Ensino Superior	2010
Confronting assumptions, biases, and stereotypes in preservice teachers' conceptualizations of science teaching through the use of book club	Formação de professores	2009
Contrasting stories of inclusion/exclusion in the chemistry classroom	Educação Básica	2011
Global reproduction and transformation of science education	Educação Básica	2011
High school opportunities for STEM: Comparing inclusive STEM-focused and comprehensive high schools in two US cities	Educação Básica	2015
“Life’s First Need Is for us to be Realistic” and Other Reasons for Examining the Sociocultural Construction of Race in the Science Performance of African American Students	Educação Básica e Ensino Superior	2013
Mexican and Mexican-American children's funds of knowledge as interventions into deficit thinking: Opportunities for praxis in science education	Educação Básica	2013
Negotiating cultural differences in urban science education: An overview of teacher's first-hand experience reflection of cogen journey	Educação Básica	2014

Outcomes of a scientific nonformal educational initiative for youth in Rio de Janeiro	Educação não formal	2013
School leader enactments of the structure/agency dialectic via buffering	Educação Básica	2015
Strange bedfellows in science teacher preparation: conflicting perspectives on social justice presented in a Teach For America—university partnership	Formação de professores	2018
Urban fifth graders' connections-making between formal earth science content and their lived experiences	Educação Básica	2014
Urban science education: examining current issues through a historical lens	Educação Básica	2014
Using critical race theory to analyze science teachers culturally responsive practices	Educação Básica	2012
Which are my Future Career Priorities and What Influenced my Choice of Studying Science, Technology, Engineering or Mathematics? Some Insights on Educational Choice-Case of Slovenia	Ensino Superior	2013
Whose banner are we waving? Exploring STEM partnerships for marginalized urban youth	Educação Básica	2018

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base no Quadro 2, é possível perceber que, no cenário internacional, há maior predominância de trabalhos voltados à Educação Básica, quando comparado à literatura nacional. A maioria desses artigos foi construído a partir de pesquisas feitas dentro de escolas.

Assim como na Revisão de Literatura Nacional, tentou-se buscar qual é o entendimento que se tem academicamente sobre a constituição do fracasso escolar em disciplinas de ciências. Quando esses entendimentos foram identificados nos artigos analisados, as justificativas ao fracasso escolar também foram separadas de acordo com os domínios que se apresentaram relacionados: Individual, Institucional e Social. Contudo, grande parte dos artigos

internacionais também descreveu como sujeitos de pesquisa justificam o fracasso escolar. Então, para abarcar essas percepções, foi dedicada uma seção separada, de modo com que complementem a compreensão geral sem que se confundam com as visões próprias dos autores. Além disso, se faz importante entender os motivos em que os autores se baseiam para considerarem necessárias pesquisas sobre essa temática, uma vez que essas razões ajudam na percepção do contexto em que as pesquisas estão inseridas.

2.3.1. Motivações

Esses trabalhos apresentaram motivações contrastantes para os estudos, que passam por questões de diversos tipos de interesses. A exemplo, enquanto Eisenhart et al. (2015) se interessa por implicações econômicas, Mensah (2009) acredita que é importante questionar e compreender, com uma perspectiva crítica, a natureza ideológica de crenças arraigadas. Desse modo, julgo importante identificar quais têm sido as justificativas dadas para que sejam realizados trabalhos que, de algum modo, abordam a temática do fracasso escolar.

A preocupação de Eisenhart et al. (2015), que motiva seu trabalho, está inserida dentro de uma lógica capitalista. As autoras argumentam que há interesse em escolas com foco em ciência e tecnologia para que se tenha aumento de desempenho dos estudantes nessas áreas e, assim, melhorar a competitividade econômica, as perspectivas de empregos e oportunidades para estudantes de minorias sociais. A perspectiva das autoras valoriza a mobilidade social ainda dentro de uma sociedade de classes. Já Brkich (2014) posiciona suas motivações de forma mais crítica, identificando um problema no fato de que os professores de estudantes em condição de extrema pobreza são muitas vezes brancos de classe média. Ela argumenta que, por viverem realidades diferentes, há dificuldade em se estabelecer uma relação entre os conteúdos e as vivências desses estudantes.

Se opondo a estereótipos e preconceitos, Licona (2013) afirma que é preciso contestar os mitos do pensamento deficitário. O autor traz a definição desse pensamento como a concepção de que estudantes negros e pobres fracassam porque suas famílias possuem defeitos que os atrapalham no processo de aprendizagem (RICHARD VALENCIA AND MARY BLACK, 2002 apud LICONA, 2013). Também cita a importância de desmentir as inverdades ditas sobre famílias pobres e negras, como por exemplo, que elas não valorizam a educação. Da mesma maneira, Wenner e Settlage (2015) argumentam que geralmente o fracasso e o sucesso costumam ser explicados de modo muito simplista e por isso recorrem a uma análise com base em estrutura e agência sociológicas. Nota-se que o argumento do mérito pessoal aparece frequentemente como sendo fator único determinante de sucesso, enquanto o fracasso se

justificaria pela falta de esforço ou capacidade mental, trazendo respostas rasas a problemas complexos (RITTEL; WEBBER, 1973 apud WENNER; SETTLAGE, 2015). Assim, os autores veem importância de seu estudo sobre sucesso/fracasso escolar por introduzirem uma abordagem do problema que se difere das usualmente feitas. Concordantemente, Mensah (2009) defende que é necessário questionar as crenças já estabelecidas e consideradas verdadeiras, tanto ideológicas como das vivências de sala de aula. Apenas assim, trazendo essa reflexão, é possível promover justiça social.

Segundo Wallace e Brand (2012), tem existido uma grande preocupação e discussão sobre o que fazer perante as grandes taxas de evasão de estudantes negros em escolas públicas e o baixo desempenho acadêmico que esses estudantes têm demonstrado em relação a estudantes brancos. Calabrese Barton (2001 apud MCLAUGHLIN, 2014) argumenta que as escolas em que predominam estudantes pobres e de minorias étnicas geralmente costumam enfrentar problemas relacionados à opressão e desigualdades, levando a menores oportunidades de qualidade no ensino de ciências. Por isso, Mclaughlin (2014) manifesta urgência para que pesquisadores em educação em ciências voltem seus estudos a essas escolas.

Em contrapartida, Ridgeway e Yerrick (2018) questionam a eficiência de programas já existentes que se dedicam a estudantes com menor desempenho acadêmico. É ressaltada a importância de um estudo que mostre as reais causas das desigualdades, em vez de manter a atenção voltada apenas para os seus sintomas. Apesar de majoritariamente a relevância de estudar o tema estar ligada à educação formal, de Sousa (2013) também julga importante buscar entender as trajetórias de egressos de um programa de educação não formal. Para a autora, com uma alta taxa de evasão, há necessidade de entender os motivos que a provocam, e não se ater às notas dos estudantes. Do mesmo modo, Tobin (2011) diz que é necessário repensar tanto como fazer pesquisa em ensino de ciências quanto o que deve ser pesquisado. É sugerido então que a atenção deixe de se direcionar de forma limitada a padrões e desempenho e passe a ter um embasamento teórico mais adequado. O autor ainda acredita que é importante entender como a incorporação de parâmetros da globalização ao ensino de ciências podem produzir fracasso escolar para estudantes negros e em condição de pobreza.

Gomes, Mortimer e Kelly (2011) mostram a importância em considerar múltiplas características (como origem familiar, grupo étnico, gênero, histórico escolar, idade) para se ter um melhor entendimento dos estudantes como sujeitos de um contexto social cultural e acadêmico. Assim, pretendem poder auxiliar os professores a construir melhores relações de ensino-aprendizagem e questionar os estigmas dados aos estudantes. Em estudo com professores de ciências, Mcnew-birren, Hildebrand e Belknap (2018) notaram que há um

conflito entre a concepção de justiça social que os professores aprendem na teoria e o que eles vivenciam na prática de sala de aula. Por isso, os autores julgam necessário estabelecer uma organização sobre o tema. Além das diversas adversidades de trabalho que os professores enfrentam, eles também tendem a ser culpabilizados pelo fracasso. Mclaughlin (2014) critica essa atitude e acredita que é possível auxiliar os professores. Para ela, com novos estudos e dando atenção a fatos históricos, professores de ciências podem analisar criticamente as situações vividas e, assim, evitar práticas que podem contribuir para desigualdades, optando pelas que promovam equidade, além de poder propor mudanças no ensino de ciências.

Uma visão crítica frente à construção sociocultural de raça em geral é apresentada por Mutegi (2013). O autor questiona o pequeno número de negros que segue carreira científica. Além disso, ele notou que, apesar de existirem vários estudos que traçam fatores que influenciam a escolha de carreiras de estudantes, a pesquisa em ensino de ciências ainda não foi capaz de explicar como isso está ligado a questões raciais. Assim, sua motivação consiste em mostrar que a construção sociocultural de negritude ainda traz uma imagem muito estereotipada e que as evidências históricas e empíricas já são suficientes para que as pesquisas passem a levar em conta essa construção sociocultural de raça ao explicar a baixa representatividade de negros ao abordar questões raciais no ensino de ciências em geral. Também considera importante complementar a literatura existente de modo a incorporar abordagens de ensino e aprendizagem de ciências que levem em conta o racismo existente.

Mutegi (2013) argumenta que, apesar de as noções de inferioridade genética já terem sido descartadas nas pesquisas de modo geral, modernamente elas foram transferidas a questões psicológicas ou culturais e sociais. Desse modo, a narrativa da inferioridade negra se mantém, mas em discursos modificados. O autor se propõe a mostrar que, atualmente, tem-se uma compreensão abrangente da imagem de negros como pessoas inferiores, pois por anos foram feitos esforços para construí-la assim e, até pouco tempo, essa era a única representação que se tinha em massa. Mutegi (2013) também aponta que essa percepção de inferioridade é sistêmica, e fundamenta políticas e práticas que afetam negros de diversos modos apresentados pelo autor, dos quais destaco dois: fazem com que negros não sejam preparados para ocupar altos cargos e justifica o fracasso escolar de crianças negras. Conjuntamente, indica a necessidade de que os estudos tratem a noção de inferioridade negra como parte de um sistema maior de opressão, de modo indissociável da história de escravidão e do colonialismo. Então, como a construção sociocultural de negros como inferiores é abrangente, sistêmica e integrada à história, Mutegi (2013) julga necessário compreender o modo que as imagens tidas sobre negros afetam a educação em ciências. Além disso, tendo em conta o impacto das percepções racistas,

argumenta que pesquisadores de ensino de ciências devem considerá-las em seus estudos para que sejam realistas.

De modo análogo, porém com razões diferentes, também é discutida a baixa representatividade feminina em áreas da ciência e tecnologia (LEWIS e BAKER, 2010; CERINSEK et al., 2013). Segundo (Cerinsek et al., 2013) vários pesquisadores têm tentado compreender suas causas, uma vez que, em termos de desempenho acadêmico, não há diferença considerável entre os gêneros. O estudo de Lewis e Baker (2010) também sugere que é necessário entender o que afasta os estudantes de campos da ciência que têm poucos estudantes interessados em cursar e trabalhar, para que assim seja possível reverter esse quadro. Para Shady (2014) é importante aumentar o acesso de estudantes marginalizados a áreas científicas. Por fim, Lewis e Baker (2010) corroboram com o que já foi percebido na investigação inicial desta revisão, apontam que a literatura é escassa, ainda mais se pretende-se investigar alguns domínios específicos das ciências reforçando a necessidade de mais trabalhos que busquem entender essa temática.

2.3.2. O fracasso na perspectiva do outro

Dos dezesseis artigos analisados, treze apresentam natureza empíricas, sendo possível observar similaridades em relatos feitos por diferentes pesquisadores. Neles, são apresentadas perspectivas de outros sujeitos sobre o fracasso escolar, que não coincidem necessariamente com as perspectivas dos pesquisadores.

É notado que a retórica deficitária e que retoma as teorias da carência cultural é frequentemente reproduzida por professores e é endossada por pesquisas da área de ensino. McLaughlin (2014) assinala que há estudos que mostram que as crenças de professores sobre os estudantes influenciam seus desempenhos e a aprendizagem nas aulas de ciência. A autora indica que muitos professores de grupos minoritários acreditam que seus estudantes são incapazes e fadados ao fracasso em ciências. Isso traz implicações tanto ao currículo - com a adoção de estratégias didáticas de ensino de nível reduzido -, afetando a qualidade da aprendizagem, quanto ao engajamento dos estudantes, pois eles percebem a falta de expectativas e o “desrespeito intelectual” sofrido.

No estudo de Mcnew-birren, Hildebrand e Belknap (2018) é notado que muitas vezes o discurso reproduzido pelos professores é de que as expectativas tidas seriam demasiadamente altas para seus estudantes, que são de baixa renda. Entretanto, essas afirmações se contrastavam com as falas que os professores faziam para se referir a seus estudantes, sempre como deficitários, limitados. Esses mesmos professores também defendem a importância de se

acreditar no potencial dos estudantes, mas seus discursos sempre os tratavam em uma perspectiva negativa. Ainda, foi observado que se recorria à culpabilização dos estudantes ao tentar explicar a ineficiência de práticas pedagógicas que foram propostas. Segundo os autores, para esses professores, os desafios pedagógicos se concentram nas limitações dos estudantes em uma perspectiva deficitária. É necessária cautela, principalmente para educadores brancos, uma vez que, mesmo não intencionalmente, tendem a considerar que estudantes não brancos possuem desvantagem cultural, de modo elitista (RIDGEWAY; YERRICK, 2018).

É comum que o estigma deficitário atribuído aos jovens de baixa renda já esteja presente ao ingressarem na escola, e é acentuado se o estudante for negro. No trabalho de Wallace e Brand (2012) há relato de que professores apresentam os conteúdos de modo mais raso aos estudantes, pois não há esperança de que eles os assimilem por completo; contrastando com a intenção manifestada de prepará-los para o sucesso no mundo em que vivem. Em especial, os estudantes negros são tidos com menores expectativas em função de suas condições de vida. Dessa forma, por vezes as avaliações são feitas de modo desconectado aos conteúdos e os estudantes são poupados de discussões mais profundas, impedindo que desenvolvam seu potencial. O estudo de McLaughlin (2014) mostra que esse conjunto de práticas e crenças que subestimam o estudante e limitam seu conhecimento é uma experiência que se repete. A autora cita outros casos em que professores mantiveram uma visão deficitária de seus estudantes e tomaram as desigualdades sociais como fatores determinantes e inerentes a eles.

Em contrapartida, uma professora também observada por Wallace e Brand (2012) chegou a pensar que o caminho para o sucesso escolar seria cobrar mais de estudantes negros, para que assim eles pudessem conseguir o que quisessem de forma equiparável. Entretanto, essa escolha também não se mostrou frutífera. Similarmente, um professor entrevistado no estudo de Eisenhart et al., (2015) chegou a dizer que, mesmo que os estudantes sofram, o caminho é exigir mais sem que se sinta pena, pois desistir seria o caminho mais fácil. Os diferentes rumos adotados partem do mesmo pressuposto de que há uma desvantagem de ordem cultural aos estudantes. Assim, mesmo que bem intencionados, ao procurar soluções considerando os contextos de vida de seus estudantes, as professoras seguiram atitudes que não foram bem sucedidas.

No trabalho de Mensah (2009) também foram notadas, entre professores, falhas ao lidar com a realidade dos estudantes. Era existente a crença de que estudantes não privilegiados seriam inferiores academicamente por julgar que a eles faltaria estrutura. Contudo, após práticas de estudos multiculturais, houve maior cuidado ao adaptar suas práticas didáticas a uma perspectiva mais realista de seus estudantes compreendendo suas pluralidades.

Semelhantemente, no trabalho de Mcnew-birren, Hildebrand e Belknap (2018), uma das professoras observadas manifestou acreditar que a adoção de práticas socioculturais em sala de aula poderia melhorar o desempenho dos estudantes em exames padronizados. Contudo, é interessante notar que a noção de sucesso ou fracasso escolar é associada às notas dos estudantes em provas por profissionais do ensino (MCNEW-BIRREN; HILDEBRAND; BELKNAP, 2018) e, assim, diversos professores direcionam suas ações visando melhorar o desempenho de seus estudantes em testes.

A título de exemplo dessa lógica e reforçando que diferentes relatos apontam pontos comuns, a importância de estudos socioculturais mais uma vez se mostrou presente quando Wallace e Brand (2012) entrevistaram professoras de turmas compostas majoritariamente por estudantes negros. Contudo, o valor desses estudos se concentrou no trabalho feito pelas professoras para aumentar o rendimento dos estudantes em exames padronizados. Em geral, as professoras relataram acreditar que sua consciência sociocultural influencia suas perspectivas sobre os comportamentos e necessidades acadêmicas de seus estudantes. Uma das entrevistadas manifestou acreditar que para o sucesso acadêmico é necessário que os professores conheçam as circunstâncias de vida dos estudantes fora da escola. Esse pensamento é tido como uma prática para maximizar o potencial dos estudantes desenvolvendo crença de auto eficácia. Já outra professora acreditava que, para melhorar as notas dos estudantes, era preciso uma relação pedagógica afetiva e relacionamento positivo entre os professores e estudantes. Com isso, tem-se que mesmo os posicionamentos das professoras que demonstram preocupação com o contexto social de seus estudantes e intencionam um ensino que os prepare para o mundo real, ainda assim apresentam como finalidade última otimizar o desempenho dos estudantes em testes.

Segundo Brkich (2014), a falta de relação entre os conhecimentos científicos ensinados em sala de aula e aqueles cotidianos é vista comumente como um problema que leva ao fracasso escolar de grupos marginalizados. Sendo assim, associar os dois tipos de conhecimento seria uma solução. Todavia, o estudo de Mcnew-birren, Hildebrand e Belknap (2018) mostra que, mesmo com a adoção de ações nessa linha, é difícil romper estigmas naturalizados. Uma das professoras que participaram de sua pesquisa incorporou reflexões e práticas socioculturais com seus estudantes e, então, a suposta falta de habilidades dos estudantes, que antes era tida como justificativa principal ao fracasso escolar, deixou de ser alegada. Desse modo, sua justificativa passou a se resumir à falta de crença de autoeficácia do estudante. Apesar de tentar uma reflexão mais engajada, a professora não ponderou sobre a origem do problema, sem assim contestar junto aos estudantes as desigualdades do ensino. Por conseguinte, sua conclusão foi que sua

dedicação com projetos poderia levar os estudantes a aumentarem sua crença de autoeficácia. Embora tenham sido usadas ideias de pesquisas socioculturais como motivação, as conclusões não abordaram reflexões estruturais em um contexto amplo e a argumentação se manteve centrada em carências dos indivíduos.

Mcnew-birren, Hildebrand e Belknap (2018) notaram que os professores que participaram de seu estudo, em geral, mantinham uma contradição de discursos entre um pensamento deficitário sobre os estudantes e uma retórica de altas expectativas, voltadas ao desempenho em testes. O desacordo também se refletia na diferença de entendimento dos professores sobre abordagem sociocultural para o ensino de ciências. O estudo dessa abordagem trouxe entre os professores uma ideia de que eles poderiam estar contribuindo para a desigualdade e fez com que questionassem a efetividade de suas próprias ações em uma realidade em que as oportunidades são desiguais em relação a gênero, etnia e renda. Entretanto, novamente, mantiveram como objetivo o resultado de testes.

A problemática de se ter o resultado de escores como preocupação final se mostrou recorrente entre os artigos. Tobin (2011) observou uma escola que sofreu mudanças devido a políticas neoliberais adotadas. Com base em rankings de desempenho acadêmico, a escola foi tida como ruim e os professores e diretores foram responsabilizados. Desconsiderando questões do contexto escolar - questões étnico raciais, questões estruturais que geram pobreza na região -, as políticas adotadas visavam controlar a comunidade escolar, restringindo a autonomia dos professores. Medidas assim falharam e só contribuíram para o fracasso. Pode-se inferir, assim, que decorrem de um entendimento simplista sobre o fracasso ou o sucesso escolar, que costumam ser explicados ora culpando indivíduos pela sua falta de esforços, ora vangloriando outros em uma lógica meritocrática (WENNER; SETTLAGE, 2015). Dentro da lógica neoliberal é conveniente transferir a responsabilidade de problemas educacionais a indivíduos, sendo argumento amplamente aceito pelo senso comum. Desse modo, questões estruturais são ignoradas culpabilizando seja professores, gestores, estudantes, ou então a concepção de escola pública.

Tem-se que os conhecimentos de senso comum e percebidos em trabalhos empíricos não estão isolados das pesquisas. Eisenhart et al. (2015) já notaram que um problema recorrente em muitas pesquisas é que o sucesso em ciências e matemática é associado a características pessoais dos estudantes, conquanto, os contextos de mecanismos institucionais e orientações culturais relativos a essas características são ignorados. Do mesmo modo, muitos estudos que focam no desempenho dos estudantes tendem a justificar as disparidades culpabilizando as práticas docentes, mas não se atentam a outros problemas sociais que podem contribuir para

esse cenário (MCLAUGHLIN, 2014). Quando se tem a mobilidade social como propósito, o trabalho é desenvolvido em termos de esforço individual e os professores passam a ter como meta melhorar o desempenho acadêmico desses estudantes em testes. Nessa lógica, o fracasso escolar é pautado em termos de falta de empenho de professores e estudantes. Então, qualquer problema de cunho social que permeie esses grupos é percebido como obstáculo e contratempo, mas não se torna foco de medidas que busquem solucioná-lo para uma educação menos excludente. (MCNEW-BIRREN; HILDEBRAND; BELKNAP, 2018). Com isso, Shady (2014) apresenta a pedagogia crítica como alternativa que leva a compreensão de que o desempenho acadêmico não está relacionado apenas com fatores intra escolares, mas também é circundado por questões do contexto social dos estudantes e professores.

Segundo Lewis e Baker (2010), os fatores considerados com maior influência no desempenho em ciências são políticas escolares e identidade de professores e alunos, logo, disparidades de desempenho devem ser interpretadas considerando questões étnico-raciais, cultura, linguagem, classe social e gênero. No que tange questões de gênero na literatura, como as pesquisas já mostraram que as capacidades e habilidades em ciências e matemática independem do gênero, atualmente os pesquisadores dão preferência a justificativas atitudinais e de socialização em vez de biológicas para entender as diferenças quantitativas entre gêneros nas escolhas por cursos e carreiras de ciência e tecnologia (CERINSEK et al., 2013). Há inclusive pesquisas que mostram que garotas já acreditam que podem e devem fazer ciência (LEWIS; BAKER, 2010).

Todavia, as problemáticas étnico raciais no Ensino de Ciências não apresentam um panorama tão otimista. Em uma revisão de literatura, Mutegi (2013) comparou trabalhos que tratam questões de disparidades entre estudantes negros e seus colegas. Foi percebido que esse tipo de trabalho geralmente busca encontrar causas para disparidades em três ordens: psicológicas, culturais ou sociais e demográficas; entretanto, em todas as categorias, a literatura apresenta falhas ao tentar explicar questões raciais. Segundo o autor, trabalhos do primeiro tipo, tendem a tratar a disparidade no ensino de ciências como diferenças psicológicas entre negros e outros. Nesse âmbito, as disparidades são justificadas por autoconfiança, interesses, atitudes, motivações e similares. Entretanto, esse tipo de estudo não explica o motivo pelo qual esses indicadores são desiguais em relação a raça e etnia.

Já na segunda categoria observada por Mutegi (2013), os trabalhos que apresentam razões culturais tendem a tratar a disparidade no ensino de ciências como diferenças do contexto cultural de estudantes negros e seus colegas, como histórico familiar, influência dos pais ou interesses culturalmente determinados. Mas ainda não explicam o motivo de haver essas

diferenças. Se percebidos os pressupostos implícitos que as perpassam, nota-se que essas afirmações são carregadas de preconceitos. “A primeira suposição é que afro-americanos devem demonstrar um status igual aos brancos; e a segunda suposição é que onde afro-americanos não demonstram um status igual aos brancos, afro-americanos são de algum modo deficientes.” (MUTEGI, 2013, p. 84, tradução nossa). Dessa maneira, pode-se dizer que os estudantes são vistos como carentes culturalmente por essas pesquisas.

O terceiro tipo de explicação apresentado por Mutegi (2013), pautado em circunstâncias demográficas (nível socioeconômico, contexto geográfico, tipo de escola frequentada), usualmente não é referido isoladamente, mas costuma aparecer articulado a indicadores culturais. Comumente, esse tipo de discurso leva a um outro tipo de literatura, diferente das questões de disparidade, a qual o autor dá o nome de literatura da invisibilidade. Mutegi (2013) argumenta que, apesar de características demográficas serem importantes, o ato de não nomear questões raciais, quando essas são predominantes, causa a invisibilidade, não dando o destaque necessário aos problemas próprios da comunidade negra. A exemplo, tem-se uso do termo “*urban*” muito recorrente na literatura internacional, o qual o autor argumenta que descaracteriza esses estudantes.

Assim, o apanhado feito sobre a literatura mostra que tanto a retórica da disparidade, quanto da invisibilidade ainda não explicam fenômenos raciais. Dessa forma, além de escassa, a literatura presente se mostra não realista (MUTEGI, 2013), já que não incorpora implicações raciais em um contexto sociocultural.

Conforme já mencionado, os comportamentos cotidianos observados nos estudos empíricos não se dão de modo desarticulado à pesquisa de ensino de ciências. Afinal, conforme Heller (2016, p. 40) “nem mesmo a ciência e a arte estão separadas da vida do pensamento cotidiano por limites rígidos, como podemos ver em vários aspectos. Antes de mais nada, o próprio cientista ou artista têm vida cotidiana”. Desse modo, se faz importante observar como as pesquisas atuais justificam o fracasso escolar. Assim como na Revisão de Literatura Nacional, notou-se que as argumentações presentes nos artigos analisados podem ser organizadas em três ordens, as quais foram chamadas de i) Individual; ii) Institucional; iii) Social.

2.3.3. Individual

Os artigos que apresentaram argumentações sobre as causas do fracasso escolar no âmbito Individual o fizeram de forma a considerar explicações de outras naturezas também. Gomes, Mortimer e Kelly (2011) recorrem a essas explicações ao perceber que uma estudante

negra de baixa renda observada em sua pesquisa era considerada “a melhor da turma”; contrariando as estatísticas que mostram que, no Brasil, mulheres, pobres e minorias étnico raciais ocupam papéis de exclusão. Assim, os autores conjecturam que é possível justificar esse caso pelo seu contexto familiar, relação com colegas e amigos, espírito de liderança próprio da estudante e autoestima positiva. Como os autores afirmam que o contexto étnico racial, de gênero e socioeconômico da estudante não ajuda a explicar seu histórico acadêmico de sucesso, acreditam que a motivação de seus pais foi fundamental para que ela mantivesse a escola como prioridade. Mesmo que eles não pudessem ajudar academicamente, apoiavam e incentivavam a estudante. Além disso, os autores conjecturam que a escola mantinha papel central em sua vida justamente pois, devido suas condições de vida, a estudante via a escola como única possibilidade de transformação.

Gomes, Mortimer e Kelly (2011) citam o mito da omissão parental em famílias de baixa renda estudado por Lahire (1997) e assim discutem que, mais importante para o sucesso acadêmico do que ter pais que possuem capital cultural, é o papel que esses pais podem exercer como mediadores, favorecendo e valorizando o acesso dos estudantes aos meios culturais. Considerando a inclusão e exclusão como processos que ocorrem de maneiras diferentes aos estudantes/grupos de estudantes, pode-se afirmar que o modo que são construídos para cada um não pode ser avaliado sem que as subjetividades sejam ponderadas.

Já de Sousa (2013) traz argumentações do mesmo tipo, porém inseridas no contexto da educação não formal. Ao investigar os motivos de evasão de um programa de educação científica, a autora constatou que algumas das razões principais às quais a evasão se mostrou relacionada foram pressão familiar para se dedicar a outras prioridades, perda de interesse em atividades científicas e problemas pessoais relacionados ao contexto urbano em que vivem. Dentre esses motivos também estão outros que se acomodam melhor em outras categorias.

2.3.4. Institucional

As argumentações no âmbito Institucional não se mostram dissociadas das já apresentadas como “Individual” ou “Social”. Eisenhart et al. (2015) inclusive argumentam que seus dados sugerem que o desempenho dos estudantes, a motivação de estudantes e professores e oportunidades de estrutura tanto em nível individual, quanto das escolas estão relacionados. Segundo os autores, estruturas institucionais, como corpo docente motivado e oportunidades didáticas diversas, têm grande influência sobre o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto eles afirmam que esses aspectos não são tão investigados na literatura.

Em seu estudo, Gomes, Mortimer e Kelly (2011) perceberam como importantes para

relações de inclusão em sala de aula a diversidade de estratégias empregadas e a adoção de práticas pedagógicas que proporcionam aos estudantes interação em pequenos grupos. Ao ensinar uns aos outros, os estudantes demonstraram aprender melhor. Ademais, pesquisadores defendem que os estudantes devem ter experiências empoderadoras de aprendizagem em ciências para melhorar seu desempenho e investigam como professores podem prover oportunidades para transformação social. (MCLAUGHLIN, 2014)

Entretanto, McLaughlin (2014) discute que a falta de preparo ou experiência tende a fazer professores adotarem modelos tradicionais de ensino, centrados em memorização com práticas autoritárias, burocráticas e que põem o estudante em posição passiva. Desse modo, os estudantes que precisam de professores bem preparados frequentemente não recebem as oportunidades de ensino necessárias e adequadas para um desenvolvimento academicamente bem-sucedido (BANKS et al. 2005, apud MCLAUGHLIN, 2014). Uma prática comum entre professores de ciências é restringir o currículo escolar a tópicos avaliados em testes. McLaughlin (2014) indica essa atitude como um problema, uma vez que ensinar para a prova limita a aprendizagem, nega um ensino de maior qualidade e reduz o desempenho dos estudantes (DARLING-HAMMOND, 2010, apud MCLAUGHLIN, 2014). Todavia, os resultados desses testes permanecem servindo como parâmetro avaliativo para os currículos.

Também atentando-se a desafios na formação de professores, duas problemáticas presentes no cotidiano escolar de novos professores, indicadas por Wallace e Brand (2012), são a sensação de falta de preparo para trabalhar com estudantes de realidades diversas e as concepções preestabelecidas tanto sobre a cultura, quanto sobre o potencial acadêmico dos estudantes. Do mesmo modo, Mensah (2009) aponta que, em programas de formação, geralmente não há preparação para atender um público diverso, não há aprendizagem sobre conhecimentos e comportamentos em ambientes multiétnicos e há poucas pesquisas disponíveis aos professores. Portanto, para um sistema educacional mais efetivo e democrático, argumenta que a diversidade deve ser valorizada como uma oportunidade de promover perspectivas mais plurais em sala de aula. Uma vez que estigmas criados a partir de uma perspectiva deficitária dificultam uma conexão entre os educadores e educandos e contribuem para desigualdades educacionais (WALLACE; BRAND, 2012), considera-se que, ao fundamentar-se em uma educação multicultural, a ciência é posta de forma mais acessível aos estudantes, em conformidade com a premissa de que todos podem aprendê-la (MENSAH, 2009).

Segundo McLaughlin (2014), diferenças culturais entre os professores e estudantes de minorias sociais podem ser interpretadas como desafios e podem acarretar em falta de entendimento mútuo. Para Igoa (2007 apud MCLAUGHLIN, 2014), a falta de valorização da

cultura dos estudantes contribui para exclusão escolar, podendo suscitar evasão. O estudo também apresenta que, em outros casos, alguns alunos podem resistir à enculturação se mantendo alheios às atividades de sala ou participando de modo superficial.

Embora seja nítida a necessidade de abandonar perspectivas deficitárias, o reconhecimento e valorização da heterogeneidade de padrões culturais não é imediato. Como geralmente professores tendem a reproduzir em sala de aula o mesmo modo que foram ensinados quando estudantes e a forma com que foram treinados (BECKER, 1991 apud MENSAH, 2009), Mensah (2009) defende clubes do livro entre professores em formação como uma estratégia que incite discussões e aprendizagem dos educadores sobre diversidade e equidade no ensino de ciências. Apesar de reconhecer as limitações da estratégia, julga promissora para o desenvolvimento de métodos e abordagens efetivas e apropriadas aos desafios de sala de aula. Considera-se que assim podem ser construídas estratégias que deem significado ao aprendizado e aumentem o desempenho dos estudantes de minorias sociais.

Contudo, cursos esporádicos e estratégias pedagógicas isoladas não são capazes de alterar por si só a percepção de professores em formação, mesmo que, ainda assim, tenham seu valor e contribuição positiva (LARKIN E SLEETER, 1995 apud WALLACE; BRAND, 2012). De acordo com Weisman e Garza (2002 apud WALLACE; BRAND, 2012), para que desigualdades não sejam reproduzidas, é importante que o professor tome consciência acerca de estruturas sociais e questione suas próprias noções firmadas. Segundo Wallace e Brand (2012), apesar de cursos de formação de professores para um ensino multicultural poderem ser positivos, muitas vezes não dão o suporte necessário para que os professores lidem com os problemas do cotidiano escolar. Goodwin (1997, apud WALLACE; BRAND, 2012) percebeu que muitos professores em formação acreditavam que adequar o estudante à cultura dominante seria uma solução aos problemas enfrentados, centrando o estudante na causa do problema, de modo permissivo com a omissão da instituição. Nesse caso, as percepções dos autores se preocupam com as práticas docentes que levemente culpabilizam indivíduos e não dão a relevância necessária a questões sociopolíticas.

No âmbito Institucional, também se percebe preocupação com a problemática da culpabilização do estudante, sua família e comunidade pelo fracasso escolar e omissão de responsabilidade do professor. Nesse sentido, os autores sinalizam que a crença na suposta falta de esforço dos estudantes ou na falta de envolvimento parental orientam práticas pedagógicas não efetivas, uma vez que as expectativas que os professores têm em relação aos estudantes exercem grande influência sobre o modo como estes aprendem. Desse modo, discute-se que não se pode negligenciar o papel que os professores e os currículos por eles estabelecidos têm

na formação de interesse dos estudantes por ciências (MCLAUGHLIN, 2014; SHADY, 2014). Além disso, McLaughlin (2014) indica que a baixa expectativa de professores em relação aos estudantes é uma barreira para a aprendizagem e pode resultar inclusive na simplificação do currículo, de modo a negar aos estudantes igual acesso à ciência. Algumas pesquisas (e.g. BANKS et al. 2005, apud MCLAUGHLIN, 2014) sugerem que os professores devem abandonar as perspectivas deficitárias e enxergar na diferença cultural uma possibilidade de aprimorar as aulas.

Hewson et al. (2001, apud MCLAUGHLIN, 2014) identificou problemas para equidade no ensino de ciências, dos quais foram enumerados:

recursos de casa e diferenças culturais e linguísticas entre professores e estudantes; e questões de retenção como expectativas e crenças dos professores, qualidade do ensino, moral dos professores, comportamento de aprendizagem, mobilidade dos estudantes, experiências externas à escola e qualificação de professores. (MCLAUGHLIN, 2014, p. 916, tradução nossa)

É sugerida então a primordialidade de uma reforma, mas não é possível fazer mudanças curriculares efetivas sem que sejam considerados o contexto local e as necessidades particulares (MAULUCCI, 2010; MCLAUGHLIN, 2014). Desse modo, para que uma reforma que visa a equidade educacional seja feita também foram sumarizadas algumas necessidades: “uma coesão da escola e da comunidade sobre objetivos de reforma compreendidos claramente e aceitos; liderança responsável e acessível; professores que se sentem eficazes, autônomos e respeitados; e uma comunidade que seja solidária e envolvida” (HEWSON et al. 2001, apud MCLAUGHLIN, 2014, p. 916, tradução nossa).

No caso específico do sistema educacional brasileiro, Gomes, Mortimer e Kelly (2011) apontam que alguns dos principais problemas são a situação precária das escolas públicas tanto em termos de estrutura física, falta de recurso, baixos salários dos professores, salas superlotadas quanto em termos de estrutura curricular - em que há um grande volume de currículo que os estudantes não veem propósito em estudar. Entretanto, apesar dos problemas estruturais e curriculares gerais, os autores argumentam que podem existir questões específicas do ensino de ciências que excluem os estudantes do processo de aprendizagem. De acordo com Wenner e Settlage (2015), para que os estudantes compreendam e desenvolvam interesse por ciência, é importante explorar conceitos científicos já nas fases iniciais de escolarização. Uma das preocupações sobre ensino de ciências é apresentada quando Brkich (2014) argumenta que é importante que os professores entendam como fazer os conteúdos de ciências se conectarem com as vivências dos estudantes para que a aprendizagem faça sentido e torne-se menos difícil. Para a autora, no cenário atual em que se nota diferenças de desempenho escolar entre diferentes grupos étnicos, se o professor não consegue estabelecer uma conexão com a diversidade

presente em sala de aula, essa pode ser uma das principais causas para a exclusão escolar.

Entretanto, a inclusão/exclusão nem sempre é óbvia durante as práticas pedagógicas e não se resume ao desempenho apresentado em testes. Gomes, Mortimer e Kelly (2011) relatam uma situação em que um estudante observado participou ativamente de uma prática pedagógica (inclusive em posição de liderança) em um momento da aula que envolvia conhecimentos de processos experimentais, de modo que conseguiu se incluir na atividade. Porém, quando a atividade rumou para discussões teóricas, o mesmo estudante, que antes se destacava na atividade, se excluiu da discussão. Assim, cada cenário específico contribui de uma forma para a construção da inclusão e da exclusão como processos, mas esses ocorrem de maneiras diferentes aos estudantes/grupo de estudantes, não sendo determinantes por si só. Os autores argumentam que inclusive a amizade no ambiente escolar pode ser considerada um critério de inclusão, mas não a longo prazo. A amizade pode gerar inclusão em alguns momentos da aula, mas não significa que fará o estudante manter interesse ou que proporcionará aprendizagem dos conhecimentos científicos. Não obstante, dificuldades de relacionamento com o orientador ou grupo de pesquisa foram constatadas como motivações significativas para evasão (DE SOUSA, 2013), complementando assim o rol de fatores que contribuem para a inclusão/exclusão.

A melhoria das relações entre a escola e a comunidade também se apresentou como fator importante para o sucesso nas escolas observadas por Eisenhart et al. (2015), assim como a inserção dos estudantes em cursos avançados e recompensas financeiras como forma de motivar professores e estudantes. Os autores acreditam que recompensas em forma de dinheiro governamental destinado àqueles que possuem bom desempenho servem como motivação tanto a professores quanto a estudantes para atingirem notas melhores.

2.3.5. Social

Além de estar na escola certa ou no bairro certo, o sucesso e desempenho dos estudantes são mediados por fatores que abarcam outras complexidades e, para isso, tem-se que é importante entender como se articulam questões culturais e estruturas de opressão (SHADY, 2014). No âmbito das argumentações caracterizadas em “Social”, estão estudos que, assim como o de Tobin (2011), não consideram que o fracasso seja decorrente de falta de esforço próprio e sugerem o abandono de abordagens individualistas; ou então estudos que, de algum modo, incorporam estratificações sociais em suas argumentações e consideram o contexto sociocultural em suas análises. Isso não significa que os autores atribuam o fracasso escolar como decorrente de determinantes sociais dos estudantes. Segundo Nieto e Bode (2012, apud LICONA, 2013), não são as características socioculturais por si que definem o fracasso dos

estudantes, mas o modo negativo com que são enxergadas no ambiente escolar tem grande impacto e pode explicar o fracasso escolar.

É argumentado que os marcadores sociais do estudante devem ser analisados juntamente às diversas implicações que a sua origem social pode apresentar em sua trajetória acadêmica, das quais são listadas:

ambiente cultural em casa, diferentes esquemas de organização de pensamentos, estrutura da linguagem falada, atitudes em relação à escola, o relacionamento com conhecimento, informação que os pais têm sobre o mundo acadêmico, atividades extracurriculares disponíveis (a quantidade e qualidade dessas atividades aumentam à medida que se sobe na hierarquia social) e recursos financeiros que os pais disponibilizam à educação de seus filhos. (NOGUEIRA 2002, p. 11 apud GOMES; MORTIMER; KELLY, 2011 p. 765, tradução nossa)

Discursos nesta ordem também não estão necessariamente dissociados das categorias anteriores e se apresentam muitas vezes relacionados às institucionais. Entretanto, apesar da importância da escola, os autores não encontram nela capacidade suficiente para explicar o que observam. Esse é o caso de Gomes, Mortimer e Kelly (2011) que, ao observar a trajetória de uma estudante, perceberam que a instituição não era necessariamente o meio mais importante para ascensão social, encontrando assim importância em analisar experiências culturais e sociais para a compreensão sobre sucesso acadêmico.

De Sousa (2013) argumenta que, além de possuírem menos acesso à educação de qualidade, estudantes pobres, muitas vezes, são inseridos em um contexto escolar que não valoriza sua cultura, contribuindo, assim, ao fracasso escolar. Em vista disso, Eisenhart et al. (2015) sugere que, ao buscar inspiração em escolas bem-sucedidas, é importante ter em mente que essas geralmente atendem uma população mais privilegiada e possuem parcerias com outras instituições. Portanto, ressaltam que, ao tentar aprimorar as escolas, não é prudente se limitar a simplesmente traçar paralelos com escolas modelo, apesar de considerarem importante observar estratégias escolares bem-sucedidas. Dessa forma, é frisada a importância de se analisar os contextos mais abrangentes para evitar comparações simplistas.

Uma vez que são consideradas problemáticas as justificativas que atribuem a indivíduos (seja professores ou estudantes) a culpa sobre o fracasso escolar, alerta-se para a necessidade se examinar implicações da pobreza e estratificações sociais (MCNEW-BIRREN; HILDEBRAND; BELKNAP, 2018). Segundo Wenner e Settlage (2015), ao calcular a relação entre o desempenho das escolas em testes padronizados de ciências e o predomínio de estudantes pertencentes a grupos socialmente minoritários nas escolas, os resultados sempre são significativamente desfavoráveis.

Os dados indicam a existência de relações de exclusão para grupos como um todo,

porém também é proposto como importante atentar-se à existência de particularidades nas histórias individuais, de modo que os marcadores sociais (e suas interseccionalidades) têm implicações diferentes na trajetória de cada um. No caso estudado por Gomes, Mortimer e Kelly (2011), por exemplo, os autores acreditam que a classe social é o principal fator que condiciona as diferenças nas histórias dos estudantes de seu estudo. Reconhecer relações socioculturais como parte significativa da construção de suas histórias faz com que a individualidade dos estudantes seja percebida como indissociável de seu contexto social.

Assim como é plausível assumir que filhos de cientistas possuem mais vantagens no meio científico do que pessoas que não possuem esse tipo de relação na família - por conhecerem como é a vida de um cientista ou por possuírem acesso a mais oportunidades no meio -, do mesmo modo é esperado que, em decorrência de práticas de segregação racial, seja mantida da imagem de negros como inferiores na comunidade científica e oportunidades também sejam dadas de modos diferentes (MUTEGI, 2013). O modo com que pessoas em posição de poder agem implica em como relações raciais se darão dentro da comunidade. Entretanto, Mutegi (2013) alerta que voltar o olhar para culpabilização de indivíduos leva a discussões rasas. Mais importante se torna então olhar para as complexidades que abrangem a educação científica de minorias sociais para que seja feita uma discussão mais ampla e profunda.

Muitos professores (principalmente brancos) acreditam que os estudantes apresentam baixo rendimento porque em suas famílias a educação não é valorizada. Essa é uma ideia equivocada e decorre de preconceitos étnicos arraigados na sociedade, que estereotipam estudantes como preguiçosos. Por consequência, o estudante pode ser prejudicado a ponto de preferir evadir do que persistir nesse sistema educacional (LICONA, 2013). Dessa forma, Mensah (2009) observa que noções de ensino-aprendizagem já internalizadas devem ser questionadas, pois podem também inibir o sucesso acadêmico daqueles menos amparados na educação científica. Quando o fracasso escolar é interpretado por uma visão deficitária, suas causas são tidas como inerentes às condições de vida dos estudantes e não são compreendidas questões estruturais de desigualdade escolar. Por conseguinte, quando aspectos culturais se diferenciam dos padrões brancos, eles comumente são vistos como obstáculos a serem superados. (WENNER; SETTLAGE, 2015)

O racismo é uma experiência comum. Mesmo que não intencionalmente, jovens brancos e negros têm oportunidades e experiências diferentes - racialmente interpretadas também de modos diferentes. Em vista disso, questões raciais são postas como centrais à compreensão das desigualdades escolares por Ridgeway e Yerrick (2018). Não por coincidência, as autoras

observaram, em um programa compensatório, que estudantes negros compõem maioria dos participantes (apesar dos critérios de seleção terem base em indicadores acadêmicos, sociais e de comportamento). Também é apresentada relação categórica entre as desigualdades escolares e as diferenças salariais entre trabalhadores negros e brancos, reforçando o alerta às altas taxas de reprovações de meninos negros.

Entretanto, é reforçado que a análise feita sobre as implicações de questões étnico raciais não seja feita de modo desarticulado de outras circunstâncias sociais. Como dois dos estudantes negros observados na pesquisa de Gomes, Mortimer e Kelly (2011) vivem realidades bastante distintas por terem diferentes condições sociais, os autores justificam que ser negro ou negra em suas vivências também carrega significados diferentes. Para um, acarreta marginalização escolar, mas para outra, devido a outros privilégios de classe, a exclusão escolar não se apresenta de forma tão expressiva. Assim, os autores ressaltam a importância de não abordar questões étnico raciais isoladamente.

Cerinsek et al. (2013) tentam entender como é gerado afastamento de estudantes do campo científico e, para isso, utiliza um modelo que traça escolhas de curso (ECCLES et al. 1983, apud CERINSEK et al., 2013). Dentro desse modelo, são destacados dois fatores que podem implicar na disparidade na escolha por carreiras de ciência e tecnologia em relação ao gênero: a expectativa de sucesso que se tem para si na área e o valor que é dado às opções de carreira dentro do campo. Diante disso, julgam que os estereótipos de gênero influenciam socialmente mulheres e homens a desenvolverem diferentes interesses, prioridades e valores pessoais. Além disso, a percepção que o estudante tem de sua capacidade de sucesso em cada área também é influenciada por outras pessoas. Os discursos - sejam positivos ou negativos - sobre suas competências, bem como a representatividade de pessoas bem-sucedidas em determinados campos, são fatores que influenciam a expectativa de sucesso (CERINSEK et al., 2013).

Cerinsek et al. (2013) discutem que os estereótipos sociais fazem com que a área científica seja percebida como mais adequada a homens do que a mulheres, de modo que pais e professores encorajam mais os meninos do que as meninas, além de terem maiores expectativas em relação às habilidades masculinas no ramo. Esses fatores afetam a auto percepção dos estudantes e fazem com que meninas sejam menos confiantes quanto a sua capacidade de ter sucesso no meio científico. Para os autores, a escola falha em engajar meninas e meninos igualmente e o material didático pode ser sexista, mas nota-se também necessidade de se atentar às inequidades de gênero no contato com a ciência nos meios não formais de divulgação e popularização. Isso porque, no estudo, o contato com a ciência fora da escola

também foi considerado como fomentador ao interesse de jovens.

Apesar do estudo de Cerinsek et al. (2013) não ter mostrado a existência de uma influência direta de pessoas chave nas escolhas educacionais dos estudantes, eles não descartam a ideia de que há influência indireta, tendo em conta que processos de socialização contribuem para a construção de interesses e expectativas de sucesso dos jovens. Sugere-se que docentes engajados com a equidade de gênero podem encorajar as meninas a persistirem no campo das ciências, pensando estratégias específicas para esse público (CERINSEK et al., 2013; LEWIS; BAKER, 2010). Contudo, segundo Brkich (2014), ainda que muitos estudos tenham se empenhado em mostrar a importância de se estabelecer conexões entre a ciência formal e as vivências dos estudantes, são poucas as pesquisas que mostram como fazer isso.

Muitas vezes a ciência é percebida de modo não atrativo pelos jovens e está associada a uma imagem negativa. Segundo Cerinsek et al., (2013), essa imagem é reforçada socialmente, tendo influência principalmente sobre as concepções femininas acerca do ramo científico. De Sousa (2013) também sugere que escolhas vocacionais e voltadas ao estudo de ciências têm influência sexista. Além disso, contribuindo para o afastamento, os autores afirmam que os jovens muitas vezes desconhecem o trabalho dos cientistas.

Apesar de não esmiuçarem os porquês, Cerinsek et al. (2013) afirmam que meninas buscam carreiras em campos que podem contribuir para o meio ambiente, para sociedade e para ajudar outros. Para os autores, o afastamento das meninas das exatas pode ser explicado por perceberem essa área com menos possibilidade de desenvolver essas preferências e com menos relevância a contribuições sociais. Os autores ainda sugerem que, como em seu estudo meninas demonstraram maior interesse em tópicos que podem ser relacionados a suas vidas, à sociedade, saúde e bem-estar, as escolas - bem como a sociedade como um todo - devem apresentar à juventude diferentes possibilidades do campo científico, dando maior enfoque a esses tópicos nas apresentações para as meninas.

Sem que seja muito aprofundada também a discussão sobre como é construído interesse em matérias de exatas, Cerinsek et al. (2013) afirma que esse é intensificado quando há experimentos de laboratório, quando são apresentadas aplicações práticas ou às vezes com um simples *feedback* positivo. Contudo, afirmam que, especialmente para as meninas, o interesse é maior quando é mostrada a relevância social do assunto. Os autores pontuam que, apesar de considerarem esses interesses pessoais como construtos de processos de socialização e formação de identidade, julgam que as experiências de sala de aula estimulam motivações intrínsecas dos estudantes. Para Lewis e Baker (2010), ao manter estereótipos de gênero, pais e professores podem inibir garotas a seguirem carreiras científicas. Desse modo, escolhas de

estilo de vida e obrigações familiares poderiam ser motivos para afastar mulheres da ciência.

Para Gomes, Mortimer e Kelly (2011) apenas os condicionantes sociais são insuficientes para pautar processos de inclusão/exclusão, e revelam a importância de considerar as particularidades do estudante e o modo com o qual esses processos são construídos. Suas observações não confirmaram o esperado na relação entre os condicionantes sociais e suas posições de inclusão/exclusão escolar, demonstrando raça, gênero, classe social como características não deterministas. Desse modo, incita-se a reflexão sobre as singularidades de cada pessoa em contraposição aos estigmas sociais.

Portanto, as diferenças nas histórias de inclusão/exclusão de cada um dos estudantes são relacionadas a seus condicionantes socioculturais, mas também advém de suas identidades individuais (mesmo que a individualidade seja fruto de relações socioculturais), além de, claro, serem construídas no cotidiano de sala de aula (GOMES; MORTIMER; KELLY, 2011). As interações e relações estruturais presentes na vida cotidiana delineiam a posicionalidades¹ dos estudantes em relação à sociedade, e também no espaço das aulas de ciências. (MCLAUGHLIN, 2014). Uma vez que as posicionalidades têm influência sobre as ações que ocorrem no espaço da sala de aula, afetam também o desempenho acadêmico e a imagem que os estudantes formam de si mesmos (KANE, 2012, apud MCLAUGHLIN, 2014).

2.3.6. Conclusão

Com base nos artigos analisados, nota-se que, é defendida pelos autores a necessidade de uma compreensão melhor sobre o tema que desmistifique preconceitos e conteste a perspectiva deficitária sobre grupos minoritários. Embora essa perspectiva frequentemente seja assumida por professores, percebe-se que há nos estudos propostas de ajudá-los em vez de culpabilizá-los. Entretanto, dentre os motivos propostos para estudar o tema, também foi notado preocupação com o desencontro cultural inerente às condições sociais de professores e estudantes. Patto (2015) indica que motivações desse tipo se tornaram comuns pela apropriação de teorias crítico-reprodutivistas em pesquisas sobre o fracasso escolar, todavia critica o modo como essas ideias foram incorporadas. Essas se caracterizam por apresentar uma crítica às instituições sociais em que há dominação cultural, entretanto a teoria da carência cultural pode ser reforçada caso a classe média e as classes mais pobres sejam definidas como detentoras de padrões culturais completamente diferentes que assim formariam os “polos de dominação”.

¹ “Posicionalidade é um construto usado para descrever o lugar simbólico ou situação ao qual o indivíduo é identificado baseado em seus desígnios sociais e culturais dentro de um determinado meio.” (MURELL 2007 apud MCLAUGHLIN, 2014, p. 910, tradução nossa).

Argumentações a partir dessa perspectiva ressaltam a importância de estudar relações professor-aluno e dominações existentes no sistema educacional, mas podem ignorar a heterogeneidade dos padrões de comportamento das diferentes pessoas que compõem a classe popular das cidades, centrando o fracasso na “*inadequação da escola a esta criança carente ou diferente*” (PATTO, 2015, p. 140).

É notado que, socialmente, é comum que o fracasso escolar de grupos não privilegiados seja abordado de modo permeado por preconceitos e os artigos que apresentaram as perspectivas de terceiros endossam essa observação. Mesmo que não se trate de preconceitos evidentes, remonta-se à falsa consciência, a qual faz com que opressões sejam despercebidas pela naturalização das classes sociais. Segundo Heller (2016), apesar de não ser um sistema de preconceitos e não ter o mesmo apelo que um, a falsa consciência pode assumir traços preconceituosos. A autora afirma que “até mesmo as ideologias isentas de preconceitos estão mais ou menos ‘cobertas’ por eles” (HELLER, 2016, p. 72).

Foi apontado que muitos educadores também acreditam que os estudantes pertencentes a minorias sociais possuem desvantagens culturais. Foi apresentado que essa crença pode fazer com que os estudantes sejam subestimados e o acesso ao conhecimento seja limitado a eles; mas uma outra direção, também indicada, é que professores podem exigir mais desses estudantes para compensar as “desvantagens”. Apesar de antagônicas, ambas as propostas se dão em um cenário em que as pesquisas ainda possuem muitas lacunas e não conseguem orientar os professores em exercício. A permanência de pensamentos desse tipo no meio educacional endossa que a teoria da carência cultural ainda tem força. A explicação para o fracasso escolar dos estudantes permanece sendo “por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (PATTO, 2015, p. 146). A falta de informação não se restringe ao conhecimento cotidiano, mas também está presente no conhecimento científico. Desse modo, mesmo que os professores busquem por mais conhecimento, encontrarão grande dificuldade ao entrar em contato com a literatura existente (PATTO, 2015).

Frente a muitos comentários que são feitos na literatura sobre as falhas dos professores, é necessário cautela para que não se transfira a culpabilização do estudante a uma culpabilização do professor. É necessário que as práticas docentes sejam contestadas, mas se limitar a observá-las, leva a uma interpretação superficial em que o professor parece ocupar o papel de vilão por trás das injustiças sociais - o que também não é verdade. É evidente que mesmo os professores que se empenham para proporcionar o melhor ensino possível a seus estudantes são sujeitos sociais, que têm seus padrões de pensamento moldados pelo meio. Dentro das limitações impostas por uma sociedade de classes (fora as limitações impostas por

órgãos superiores, entende-se que, ao restringir as discussões às atitudes individuais dos professores, não são observadas as raízes da problemática. Desse modo, noções socioculturais merecem devida atenção para que os estudos não se pautem na mera culpabilização de indivíduos.

No que concerne as justificativas ao fracasso escolar apresentadas pelos autores, nota-se as que se enquadram no âmbito Individual foram usadas para complementar justificativas descritas em outros âmbitos. Portanto, quando a análise em outras dimensões apresentou limitações para explicar algo, contrariando o esperado, os autores recorreram a aspectos individuais dos estudantes para usá-los como justificativas. Nessa perspectiva, o fracasso ou o sucesso podem ser compreendidos com base em dimensões da vida do estudante que existem e são observadas isoladamente e independentemente da escola. Entretanto, essas se mostraram pouco expressivas, tendo apenas dois artigos que apresentaram justificativas nessa perspectiva.

Já no âmbito Institucional, percebe-se que as justificativas se preocupam principalmente com questões relacionadas à qualificação de professores e a práticas pedagógicas diversas adotadas. Frequentemente, concepções de Escola como instituição social se apresentam reduzidas à relação professor-aluno (ANGELUCCI et al., 2004) e, portanto, são propostas soluções ao fracasso escolar em forma de novas técnicas de ensino para serem aprendidas e utilizadas pelos professores.

Dentre as falhas que podem ocorrer nessa perspectiva, é indicada resistência ou falta de conhecimento de professores para lidar com estudantes de realidades diversas. Portanto, são pensadas estratégias para que o professor conheça e aprenda a trabalhar com o desencontro cultural entre professores e estudantes, uma vez que a falta de valorização de suas culturas pode resultar na falta de participação dos estudantes como forma de resistência à enculturação. Segundo Patto (2015, p. 148), afirmações baseadas nas teorias de diferença cultural são comuns em pesquisas da educação. Porém, ela julga importante questionar se a realidade condiz com as pesquisas e se, de fato, a “escola chega a veicular o saber da ‘classe dominante’ e os altos índices de repetência podem ser explicados como resistência, por parte dos alunos, à imposição deste saber”. As pesquisas propõem o conhecimento por parte dos professores de novas abordagens com potencial para fazer com que eles acreditem em seus estudantes, questionem crenças arraigadas e, assim, contribuam para o desenvolvimento de estudantes pertencentes às minorias. Contudo, cabe indagar se tais crenças estão relacionadas a uma literatura científica que confirma preconceitos de classe (PATTO, 2015).

No âmbito Institucional, os currículos adotados também são considerados problemáticos porque podem restringir o conhecimento a estudantes minoritários, tanto pelas

baixas expectativas que são estabelecidas sobre os alunos, quanto pela função limitante de ensinar para testes. Com enfoque na relação professor-aluno, os órgãos governamentais aparecem com função motivadora ao fornecer recompensas financeiras às escolas que apresentam bom desempenho. Todavia, vale questionar primeiramente o potencial avaliativo dos testes padronizados e o que eles avaliam. Além disso, é preciso questionar quais são as implicações de se destinar menos dinheiro governamental aos que mais enfrentam dificuldades para atingir os padrões exigidos. Já quando uma reforma curricular é discutida na literatura, a concepção de escola não se restringe a investigar o papel do professor e passa a considerar necessária a conexão com a comunidade.

Além disso, foram feitos apontamentos sobre a influência da qualidade dos relacionamentos interpessoais estabelecidos dentro da instituição, e também foram consideradas adversidades decorrentes da situação precária da estrutura física de grande parte das escolas públicas.

Sob outra perspectiva, os apontamentos encontrados na literatura que melhor se acomodaram no âmbito Social, predominantemente, pautam suas argumentações em como desigualdades socialmente estabelecidas implicam em desigualdades escolares. São frequentes as críticas às perspectivas deficitárias e a discursos pautados na ideia de esforço individual (que levam a concepções problemáticas sobre pautas da educação e como solucioná-las). Os fenômenos que acontecem dentro da escola são percebidos de modo inserido em fenômenos sociais, mas ainda assim apresenta-se diálogo com soluções que buscam respostas para o fracasso escolar em práticas pedagógicas e na atuação do professor.

Entende-se que perspectivas deficitárias se relacionam a estereótipos estabelecidos no ambiente escolar, fazendo com que grupos minoritários sejam prejudicados e inibindo seu sucesso acadêmico. Embora os autores abordem a importância do papel exercido por pais e professores, isso evidencia a necessidade de pesquisas que possam orientar a formação desses sujeitos; pois, mesmo que se interessem e tentem ser agentes de transformação dessa realidade, frequentemente podem não saber como fazê-lo e o conhecimento produzido academicamente pode não os atingir.

Os dados que mostram a exclusão de grupos socialmente minoritários (em relação a classe social, raça e gênero) são desencadeadores para discussão mais aprofundada desses temas. Em particular, são mais discutidos o baixo desempenho apresentado por estudantes não brancos e de baixa renda e o distanciamento da ciência por parte de estudantes de minorias étnico raciais e de meninas. Também são examinadas implicações de interseccionalidades de identidades sociais nos processos de exclusão escolar e, portanto, e as particularidades de

trajetórias acadêmicas se mostram articuladas com o contexto social.

De algum modo, todos os artigos analisados abordaram questões relativas a pelo menos um grupo minoritário. Dentre as abordagens sobre identidades sociais, as pautas raciais ganham destaque por serem discutidas com base em teorias bem estabelecidas. Apesar de se basearem em outros estudos e apresentarem fundamentação quando discutem seus dados, questões relativas a gênero e classe social não se apresentaram dentro de teorias tão solidamente firmadas quanto as raciais. Ainda, são apontadas diversos indicadores de afastamento feminino das ciências, mas, se esses de fato são os causadores, para entendê-los e enfrentá-los é necessário compreender suas raízes.

De modo geral, percebe-se que a literatura internacional tem se encaminhado para discutir a problemática do fracasso escolar pautada nas desigualdades sociais. Já não faz mais sentido discutir a eficácia desta ou daquela prática pedagógica para obtenção de sucesso nos índices de desempenho acadêmico se não for pensada a inclusão de todos os alunos.

A necessidade de abandonar perspectivas deficitárias se faz latente e motiva a busca por compreender a produção do fracasso escolar como fenômeno de uma sociedade desigual abandonando perspectivas que se baseiam apenas no esforço e mérito individual. Certamente, a literatura atual apresenta enorme avanço e consciência social quando lembrada a trajetória das pesquisas sobre o tema do fracasso escolar. Atualmente, os preconceitos que até então eram naturalizados na literatura têm sido questionados e novas propostas que prezam pela inclusão têm sido pensadas. Contudo, mesmo que bem intencionados, ao discutir as condições sociais dos estudantes, por vezes, dão a entender que essas são as causas do fracasso inerentes ao estudante (sem que a escola tenha participação na produção). Ou, quando a escola é interpretada como responsável pela produção do fracasso, um erro comum é reduzir a discussão à responsabilidade do professor sem que a escola seja concebida como instituição social. Mesmo que perspectivas que retomam concepções de mérito e esforço pessoal para pautar o fracasso/sucesso acadêmico sejam ultrapassadas, essas ainda se encontram impregnadas na memória social dos sujeitos e implícitas até mesmo em discussões progressistas, fazendo com que, ocasionalmente, noções mais complexas de sistemas de dominação estruturais nem sempre recebam a devida atenção.

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Considerando a importância de abordar os processos e relações envolvidos na construção do fracasso escolar, em detrimento de uma perspectiva que se pauta em categorizações dos indivíduos, a abordagem sociocultural se apresenta como uma escolha conveniente para os rumos teóricos e metodológicos da pesquisa. Sua fundamentação, bem como o modo em que é incorporada nesta pesquisa são descritos a seguir.

3.1. A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Inspirado por Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, o professor estadunidense James V. Wertsch (1991) desenvolveu sua teoria, em que é proposta uma abordagem sociocultural para o estudo da ação humana. O termo sociocultural é utilizado para compreender a ação situada em um contexto cultural, histórico e institucional. Sua abordagem surge de modo que o autor se posiciona ao centro de uma discussão de dois extremos: por um lado, a vertente individualista da psicologia estadunidense defende que até mesmo os fenômenos sociais e culturais podem ser estudados como processos psicológicos; por outro, a sociologia e as ciências sociais argumentam que os processos psicológicos podem ser lidos segundo fatos sociais (PEREIRA; OSTERMANN, 2012).

Como alternativa a essa dicotomia, Wertsch (1991) propôs que os estudos se voltassem para a ação humana, considerando os processos psicológicos juntamente aos aspectos de seu contexto sociocultural. Assim, evita-se tanto abordagens em que o humano é posto como receptor passivo do meio, quanto abordagens em que o meio é tido como mero pano de fundo ao indivíduo e que fazem a noção de indissociabilidade entre ambos ser perdida. A ação como centro da análise permite que a interação humana seja priorizada.

A *ação mediada* é o tipo de ação que ganha destaque no estudo da aproximação sociocultural e "consiste na unidade de análise mais adequada para o estudo do funcionamento humano" (PEREIRA; OSTERMANN, 2012, p. 26). Essa ação é caracterizada pelo uso de meios mediacionais (ferramentas culturais), que moldam a ação de modo que é estabelecida uma relação de transformação mútua entre agente e ferramenta. Apesar de ser possível diferenciar a ação de seu meio mediacional, por um ser tão inerente ao outro se torna mais vantajoso tratar sobre o "indivíduo-agindo-com-meios-mediacionais" (WERTSCH, 1991). Ao tomar a ação mediada como unidade de análise, essa não se limita a observar e qualificar o indivíduo, compreendendo a situação concreta em que o meio mediacional age e é utilizado.

Em uma abordagem sociocultural à mente humana, Wertsch (1991) propõe que o principal critério é que a análise feita esteja relacionada ao contexto cultural, histórico,

institucional específico. Assim, é fundamental compreender tanto o plano intermental quanto o plano intramental, pois permite que a ação seja analisada em sua completude.

Vozes e enunciados

O discurso é uma forma de ação mediada, portanto todas as premissas feitas sobre ação mediadas são válidas para tal. Nesse caso, a linguagem é a ferramenta cultural, a qual é organizada em uma unidade concreta, que é o enunciado. (WERTSCH, 1998; WERTSCH, 2002)

Uma das ideias partilhadas por Vygotsky e Bakhtin e esmiuçadas por Wertsch (1991) é a noção de que aspectos da mente humana estão encadeados à comunicação. Mesmo quando analisados processos psicológicos de indivíduos isolados, esses possuem propriedades comunicativas. Nesse âmbito, o uso do termo “voz” se faz pertinente, uma vez que evidencia a característica comunicativa. Wertsch (1991) emprega esse termo de modo a compreender não só a voz emitida, mas, de modo amplo, abrange a voz que perpassa a consciência do discurso. Entretanto, o autor indica que ainda mais apropriado que referir-se a “voz” é referir-se a “vozes”, uma vez que há múltiplas formas de pensamento, heterogêneas em relação a suas funções, situações de uso, mas não necessariamente melhores ou piores entre si.

Em uma perspectiva bakhtiniana, a voz sempre está inserida em um meio social e expressa um ponto de vista (WERTSCH, 1991). Segundo Bakhtin (1997, p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” e o enunciado é a unidade de análise que “reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”. Um enunciado só existe, pois, é produzido por uma voz; portanto, assim como não é possível conceber uma voz estando isolada de outras vozes, um enunciado sempre é tido como uma resposta a outro.

A noção de resposta é tida em um contexto amplo. Parte-se do pressuposto que enunciados não são indiferentes entre si e, dessa maneira, é expressada não só a relação do sujeito falante com seu enunciado, mas também com o do outro. Para todo enunciado compreendido, é estabelecida uma responsiva ativa.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prene de resposta e, de uma forma ou outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento

abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* [...] (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Além de considerar enunciados anteriores, também são antecipadas as vozes de quem responderá, esse é o interlocutor presumido, suposto. Não necessariamente os interlocutores estão em contato imediato no momento da fala e também nem sempre as outras vozes pertencentes à corrente de comunicação são definidas. Mas, como toda fala é destinada a alguém, em todo enunciado há a presença de pelo menos duas vozes. Um exemplo pode ser tomado a partir deste texto em que são nítidas as vozes de Wertsch, Bakhtin e Vygotsky, ao passo em que suas ideias são discutidas. Além disso, este texto é escrito de forma dirigida à banca examinadora, bem como a pesquisadores e curiosos sobre o tema que possam se interessar por ler esta dissertação no futuro. Mesmo que eu não saiba quem são os sujeitos que lerão, cada palavra minha é escrita pensando no modo mais apropriado para direcionar a quem lerá.

Ao contrário do que pode parecer em uma primeira impressão, ao construir um enunciado, o indivíduo não possui completa liberdade de criação. Há limitações que surgem impostas pela linguagem social² apropriada a cada situação, mesmo que de forma não consciente. O processo em que uma voz fala por meio de um outro tipo de voz, fazendo uso da linguagem social é chamado de ventriloquação (WERTSCH, 1991).

Conforme a lógica da dialogicidade bakhtiniana, uma voz só ganha significado por causa do outro, o uso da linguagem só tem sentido a partir de acordos estabelecidos socialmente. Desse modo, não é possível conceber um enunciado com significado próprio e criado por um indivíduo isolado de um meio social. Entretanto, também não é razoável afirmar que todo enunciado é rigidamente concebido por determinações sociais. O que de fato se faz necessário considerar é que, por meio da dialogicidade, toda voz está sujeita a interferências, fazendo parte de uma corrente de comunicação associada a vozes passadas e futuras (WERTSCH, 1991).

Discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo

Pela perspectiva bakhtiniana a respeito do processo de comunicação, é de grande importância compreender que, para cada palavra dita, há um processo de interpretação por parte do ouvinte. Porém, no caso de *discursos de autoridade*, não há flexibilidade para interpretações livres. Nesse tipo de discurso se faz mais adequado compreender o processo comunicativo como uma linha de transmissão, em que a informação sai do falante e é recebida pelo ouvinte

² "um discurso peculiar a um estrato específico da sociedade (profissional, faixa etária, etc.) dentro de um determinado sistema social em um determinado momento" (BAKHTIN, 1981, p. 430, tradução nossa).

sem que sejam criados novos significados. No discurso de autoridade, o receptor pode apenas concordar ou discordar completamente do enunciado. Uma vez que seu significado é estático, não é possível adotar responsivas parciais. O discurso de autoridade depende do reconhecimento prévio da autoridade de quem fala (BAKHTIN, 1981). Entretanto a noção de autoridade não está necessariamente ligada a uma relação de punição; a autoridade reflete sobre o modo em que as vozes entram em contato e que os significados são incorporados (WERTSCH, 1991).

Assim como o discurso de autoridade, o *discurso internamente persuasivo* também molda bases ideológicas da relação do interlocutor com o mundo. Porém, apesar de poderem se apresentar simultaneamente, sobrepondo-se em um mesmo discurso, é mais comum que essas duas categorias do discurso sejam observadas separadamente (BAKHTIN, 1981). Diferentemente do discurso de autoridade, com o discurso internamente persuasivo há espaço para assimilação do interlocutor de modo que seja possível a criação de novos significados, principalmente quando interage com outros discursos internamente persuasivos que apresentam diferentes pontos de vista (BAKHTIN, 1981). Portanto, esse tipo de discurso não possui significado estático. O discurso de autoridade geralmente não precisa de persuasão interna; enquanto o discurso internamente persuasivo frequentemente se dá ao privilegiar algum tipo de linguagem social ou gênero do discurso³ que é mais adequado para se apropriar de aspectos de poder inerentes à linguagem em dado contexto sociocultural.

Considera-se então a heterogeneidade de gêneros sem hierarquização, de modo que não é possível definir um gênero como sendo superior a outro, mas julgar o que melhor se aplica para cada atividade.

Heterogeneidade

É comum que seja falado que pessoas têm ou não têm determinada capacidade, porém esse tipo de alegação não faz sentido dentro da lógica da ação mediada. Wertsch (1991) discute que essa perspectiva baseada em metáforas de *posse* de habilidades/capacidades é limitada e fundamenta perspectivas estereotipadas. Como alternativa, o autor propõe uma analogia entre meios mediacionais e um *kit de ferramentas*. Essa comparação é estabelecida, pois, assim como ferramentas físicas, os meios mediacionais possuem diferentes usos, podendo ser empregados em diferentes situações, sendo mais adequados em alguns contextos e não tão eficientes em outros. Então, assim, é possível que sejam feitas escolhas dentre várias ferramentas. Conforme

³ “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1997, p 279).

a analogia do kit de ferramentas, a discussão sobre o desenvolvimento de diferentes grupos não busca definir se os grupos possuem ou não os mesmos funcionamentos mentais, mas se pauta sobre o argumento de que diferentes grupos podem usar diferentes ferramentas de modos similares.

Um dos principais meios mediacionais abordados é a linguagem e, para tratar da sua multiplicidade de formas e variedade de usos, Wertsch (1991) se baseia nas noções de diferentes funções do discurso de Vygotsky, em conjunto com as formas de estruturas de organização do processo dialógico especificadas por Bakhtin. Assim, discute-se que, apesar de ser possível escolher entre meios mediacionais diferentes para cada contexto, essa escolha não é completamente livre. A escolha é feita tanto pelo autor quanto pelo contexto social inserido. Portanto, em parte, as ações mentais e comunicativas são também moldadas por padrões estruturais de linguagens sociais e gêneros do discurso - os quais não são de criação do indivíduo. Toda esfera da atividade humana está de algum modo relacionada à linguagem e, por conseguinte, a variação de circunstâncias, posições sociais, relacionamentos entre os interlocutores refletem também na diversidade de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). Desse modo, quando se trata da heterogeneidade levando em conta o kit de ferramentas, é mais razoável versar sobre adequação de gêneros do discurso para cada cenário da vida do que discutir superioridade ou inferioridade entre eles (WERTSCH, 1991).

Propriedades do Enunciado

Para Bakhtin (1997), o enunciado é a unidade real de comunicação verbal, com a qual se torna possível analisar as estruturas composicionais do discurso.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifo do autor)

Sendo assim, o enunciado se diferencia de outras unidades textuais dado que não considera só a palavra em si, mas também sua relação com o autor e com o contexto sociocultural no qual está inserido. Além disso, é característica do enunciado a natureza dialógica, de forma que um enunciado está sempre ligado a outros. (VENEU; FERRAZ; REZENDE, 2015). Para analisar um enunciado, é preciso conhecer as propriedades

fundamentais que o caracteriza. Essas são três: limites, finalização e forma genérica.

Bakhtin (1997) define como limite do enunciado a alternância dos locutores. Diferentemente da oração - que seria uma unidade de linguagem - o enunciado como unidade de comunicação verbal concreta, quando completo, permite relacionar a fala com seu contexto extraverbal; sendo o enunciado um meio pelo qual o sujeito falante manifesta sua individualidade.

A segunda particularidade do enunciado é a sua finalização ou acabamento. Essa característica funciona como indício de que o enunciado está acabando, possibilitando que outro sujeito da comunicação tenha alguma posição responsiva. Segundo Bakhtin (1997), a finalização se torna perceptível: i) quando o locutor faz uma abordagem completa do objeto; ii) pela intencionalidade do locutor com a fala; iii) quando se faz uso de formas típicas de estruturação do gênero da finalização.

Por fim, a terceira e mais importante característica do enunciado bakhtiniano é a forma genérica, caracterizada pela relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal. Essa propriedade do enunciado reflete escolhas de gêneros do discurso, fazendo com que a subjetividade do falante seja expressada dentro dos limites das formas estáveis do gênero. Na forma genérica, são identificadas dentro da relação do próprio sujeito falante duas questões principais: i) o conteúdo semântico referencial e ii) os aspectos expressivos do locutor.

O conteúdo semântico referencial expressa o assunto sobre o qual o enunciado trata. Uma vez que é estudado dentro do enunciado como unidade de comunicação verbal, ele então depende de suas relações com outros enunciados e não pode ser isolado desses (como seria o caso se tomássemos a oração como unidade linguística). A escolha de temas é dependente do contexto e esses podem ser categorizados de diferentes formas (WERTSCH, 1991).

Já os aspectos expressivos são referentes à perspectiva do sujeito falante sobre o conteúdo semântico referencial. Sendo os aspectos expressivos parte constitutiva do enunciado, não é possível conceber um enunciado completamente neutro; o ponto de vista do locutor sempre está presente. Dependendo do gênero do discurso, é possível que a individualidade do falante transpareça mais ou menos pelo estilo adotado. Por exemplo, em documentos oficiais há menos liberdade para criação verbal do que em conversas entre amigos (BAKHTIN, 1997).

De modo geral, os aspectos expressivos exprimem a individualidade do sujeito falante

no enunciado e apresentam relações valorativas estabelecidas com os temas falados. Ao mesmo tempo, a forma genérica refere-se também à relação do enunciado com outros e, portanto, Wertsch (1991) aponta que uma das principais contribuições de Bakhtin para o estudo dos enunciados, é a observação quanto à dialogicidade. Desse modo, a expressividade da palavra “nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual” (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Faz-se importante retomar que os enunciados são considerados dentro de um contexto amplo que não envolve apenas a corrente de comunicação em si (outros enunciados), mas também o contexto extraverbal no qual está inserido, o qual é fundamental para o total significado do enunciado. “Este contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores [...], 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação.” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 7).

Voltando às concepções iniciais sobre a abordagem sociocultural discutida, reforça-se que uma análise com foco apenas no meio mediacional empregado, apenas na ação, ou apenas no indivíduo é equivocada; análise deve se pautar no “indivíduo-agindo-com-meios-mediacionais”. Delimitando a análise desse modo, as dimensões socioculturais ainda são mantidas. Essa escolha corrobora com as ideias bakhtinianas de que os planos intermental e intramental têm funcionamento correlacionado entre si e que, assim como os processos psicológicos envolvidos nas escolhas de linguagem social e gêneros do discurso, estão dentro de um contexto sociocultural mais amplo (WERTSCH, 1991).

3.2. METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender como o fracasso escolar em Física é percebido pela comunidade escolar foi realizado um estudo em uma escola estadual de Porto Alegre. O trabalho realizado na escola envolveu duas etapas: observação em sala de aula e dois grupos focais - um com a participação estudantes e outro com a participação de professores de Física. Acredita-se que uma visão mais realista dos desafios de sala de aula é obtida quando os estudantes e professores são escutados, contribuindo com perspectivas que podem não ser notadas pelos pesquisadores (MCLAUGHLIN, 2014).

3.2.1. Coleta de dados

Entendendo a sala de aula como um espaço socialmente construído pelos professores e

estudantes, observar o cotidiano de sala se faz necessário para compreender as histórias dos sujeitos que a constituem (GOMES; MORTIMER; KELLY, 2011). Portanto, entre o período do dia cinco de agosto até o dia vinte e dois de novembro de dois mil e dezenove foram observadas aulas de Física. Na primeira semana foram acompanhadas aulas em todas as turmas de Ensino Médio regular em que os professores de Física lecionaram. Além disso, também foram observadas duas aulas de um professor de Química que ministra aula de Física para algumas turmas da escola.

Após observar a primeira semana de aulas e conversar com os professores, foi decidido que, ao longo dos próximos meses, as aulas de Física das turmas 102 e 108 seriam observadas, uma vez que a 102 foi citada como “a melhor turma” e a 108 como a mais “difícil”. As duas turmas foram escolhidas para se obter um panorama sobre o que faz alguém ou uma turma ser considerada “mais difícil” em detrimento de outro grupo que é considerado o “melhor”. Ambas as turmas foram acompanhadas durante dois horários de aula semanais, porém a atenção deste trabalho é voltada em especial à turma 108, uma vez que o interesse do trabalho é o fracasso escolar e os sujeitos da turma 108 são os que se encaixam nesse estigma. A observação da turma 102 teve papel auxiliar para que, de modo comparativo, fosse possível perceber como seria uma turma considerada “não fracassada” e o comportamento esperado.

Segundo Prado (2019, p. 232), “grupos focais por si não evocam significados que permitem compreender as experiências intersubjetivas dos alunos”. Portanto, as observações foram necessárias para conhecer os participantes da pesquisa, como se relacionam e assim estruturar as questões dos grupos focais para escutar o que eles têm a dizer sobre o tema, sem que os discursos do cotidiano fossem ignorados. “Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. [...] Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.” (VOLOSHINOV.; BAKHTIN, 1976, p. 6). Assim, o acompanhamento do cotidiano escolar também se faz necessário para compreender o *contexto extraverbal* das falas dos grupos focais a serem analisadas.

A partir das observações foram selecionados cinco estudantes, com diferentes marcadores sociais, para participar do grupo focal. Em conformidade com o objetivo de compreender e escutar as vozes dos estudantes que recebem as estigmatizações ligadas ao fracasso escolar, foram selecionados para o grupo focal apenas os estudantes da turma 108. Os estudantes foram escolhidos de modo que suas características fossem representativas em relação à turma como um todo. O outro grupo focal foi realizado com os três professores de

Física e um professor de Química, que também ministra aulas de Física em algumas turmas.

Todos os grupos focais aconteceram dentro da escola. O grupo focal dos professores foi o primeiro a acontecer e o encontro teve duração de aproximadamente 40 minutos. Já o grupo focal dos estudantes ocorreu em dois momentos distintos, com intervalo de 6 dias entre eles. O primeiro encontro teve duração de aproximadamente 20 minutos, já o segundo teve duração de aproximadamente 40 minutos - desconsiderando o tempo necessário para organizar a dinâmica proposta com os participantes. Ambos foram realizados durante dias em que a turma 108 não teve aula de Física em decorrência de reuniões que aconteceram na escola no mesmo horário da aula, tornando possível a utilização desse tempo. As discussões do grupo focal dos professores ajudaram a estruturar as questões do grupo focal dos estudantes e; as discussões dos dois grupos ajudaram a direcionar as observações dos dias seguintes.

As observações e os grupos focais se fazem necessários para poder relacionar as pesquisas sobre fracasso escolar com a realidade local. É importante conhecer a realidade das juventudes plurais para poder teorizar sobre elas e dialogar com a literatura existente. “Desta forma, precisamos esclarecer que os próprios participantes do grupo também fazem parte do ambiente e suas características individuais são de extrema importância no desenvolvimento das atividades do grupo focal e no tipo de ajustamento que ocorrerá entre eles.” (PRADO, 2019, p. 224). Faz-se importante lembrar que de acordo com a teoria de Wertsch (1991) é mais coerente que nem o indivíduo nem as ações nem os meios mediacionais sejam analisados de forma isolada.

Foram investigados os preconceitos e estigmas que os estudantes carregam. Foram questionadas as expectativas que são tidas para esses jovens e como os dois grupos (professores e estudantes) enxergam o papel da escola. Foi possível também ouvir quais as principais dificuldades que acreditam ter em Física e no contexto escolar em geral, relações estabelecidas com aspectos intraescolares e extraescolares, além de como os estudantes se percebem em relação à matéria escolar. Outras questões como contexto familiar, contexto do bairro onde moram, rotina diária e planos para o futuro também foram abordadas. Todas essas discussões foram desenvolvidas para que, por meio delas, fosse possível traçar um panorama geral de quais são as hipóteses que a comunidade escolar tem para que os estudantes rotulados como fracassados assim sejam retratados. Manter discussões que permitam abordar essa temática de modo indireto pode fazer com que os participantes se sintam mais confortáveis para expressar suas opiniões (PRADO, 2019), de modo que suas perspectivas se apresentem subsidiando

outras respostas e minimizando a ocorrência de “respostas-prontas”.

Certamente, a condição de pesquisa influenciou as respostas dos participantes às questões levantadas durante os grupos focais; contudo, com a convivência prévia com os participantes da pesquisa, buscou-se fazer com que esses se tornassem mais confortáveis para expressar seus pontos de vista ao participar dos grupos focais. Além disso, uma vez que todo enunciado antecipa a resposta do próximo interlocutor (WERTSCH, 1991), buscou-se permitir maior diálogo entre os participantes para que suas falas se desenvolvessem com mais naturalidade entre seus pares. Desse modo, tentou-se fazer com que as respostas fossem mais espontâneas e menos pensadas de acordo com o que os participantes acreditam que são as expectativas da pesquisa. Para Prado (2019, p. 217), priorizar a conversa dos participantes entre si

permite a ocorrência de discussões mais profundas pela constituição de um diálogo intersubjetivo que possibilita a exploração da subjetividade dos participantes a partir de consensos e controvérsias encontradas entre eles na discussão de temas que permeiam o ambiente compartilhado. Conforme discutimos, mesmo compartilhando o mesmo ambiente (no caso: o ambiente escolar), as percepções individuais das pessoas dependem de construções mentais desenvolvidas em suas vivências.

Além disso, conforme discutido anteriormente, em uma conversa entre amigos, o gênero do discurso usado permite que a subjetividade dos interlocutores seja mais expressada. Foi possível perceber que, com mais liberdade para dialogarem, os participantes da pesquisa frequentemente se ajudavam a lembrar de fatos, construindo pensamentos conjuntamente e, quando alguma “resposta pronta” surgia, os próprios colegas sugeriam que fosse mais desenvolvida para que a subjetividade transparecesse mais, com frases como “Fala com as tuas palavras.”. Quando o diálogo entre os participantes se mostrou mais fluido, os participantes inclusive passaram por temas relevantes, mas não planejados, fazendo confissões e diminuindo o receio que a gravação das falas pode ter ocasionado.

Ao observar as construções elaboradas durante os grupos focais, é notório que as perspectivas sobre o fracasso escolar estão fortemente relacionadas com os condicionantes sociais dos participantes. Além disso, ao observar a história da produção do fracasso escolar apresentada por Patto (2015), se faz nítido que ele se dá de modo a contribuir para a exclusão de minorias sociais. Portanto, uma análise que se preocupe com a inclusão/exclusão no processo de construção de conhecimento em sala de aula precisa considerar os condicionantes sociais dos participantes envolvidos (GOMES; MORTIMER; KELLY, 2011).

Ao abordar questões relativas a minorias sociais, se faz importante entender os

preconceitos sofridos por essas comunidades. Segundo Ridgeway e Yerrick (2018), quem está em uma posição privilegiada tende a não reconhecer situações de opressão, enquanto grupos marginalizados tendem a notar essas condições mais facilmente. Uma vez que na escola pública há heterogeneidade de vozes e situações de poder contrastantes, é necessário que seja adotado um referencial que considere as múltiplas perspectivas.

Contudo, ao abordar sistemas de preconceitos se faz necessário se atentar ao fato que voltar o olhar para culpabilização de indivíduos pode levar a discussões rasas e vagas. Mais importante se torna então olhar para as complexidades que abrangem a educação científica de minorias sociais para que seja feita uma discussão mais ampla e profunda (MUTEGI, 2013).

3.2.2. Análise

Durante a revisão de literatura foram investigados os modos que os pesquisadores do Ensino de Ciências justificam o fracasso escolar. Durante esta pesquisa pretendeu-se investigar como a comunidade escolar o justifica. Por isso, para a análise escolheu-se adotar uma metodologia qualitativa. Isso se justifica por se encaixar em três fatores apresentados por Prado (2019): 1) A pesquisa pode ser considerada dentro do panorama das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que a interpretação dos dados coletados se dá de modo intersubjetivo sobre a mente humana. Caso os dados fossem analisados de modo quantitativo, não apresentariam a mesma profundidade. 2) O objeto de estudo não é de natureza mensurável. 3) Nesta pesquisa, “não se tem como objetivo provar conceitos, leis ou teorias por meio do rigor estatístico, mas sim dotá-los de significados de acordo com as referidas culturas e sociedades localizadas historicamente.” (PRADO, 2019, p. 207).

Para que os dados coletados obtenham sistematicidade, sua organização será feita de acordo com o uso que Wertsch faz da teoria bakhtiniana, dentro da perspectiva da ação mediada: por meio de enunciados, respeitando, para sua identificação, a propriedade de limite por alternância de locutores. Desse modo, para identificação, cada enunciado foi numerado de acordo com a ordem que foi falado e assinalado com a letra “E” no caso dos enunciados do grupo focal dos estudantes (exemplo: [296E]) ou com a letra “P” no caso dos enunciados do grupo focal dos professores (exemplo: [42P]). Além disso, algumas das particularidades propostas por Wertsch serão importantes para constituir a análise.

Vozes

Faz-se importante observar as vozes presentes nos enunciados para poder conjecturar

sobre a origem das justificativas dadas pelos participantes sobre o fracasso escolar e perceber outras vozes que permeiam seus pensamentos. Portanto, de modo análogo ao proposto por Wertsch (2008), há interesse em tentar identificar como mais de uma voz se apresenta nos discursos dos participantes e como as vozes dos falantes se relacionam com as dos outros. Desse modo, à medida que outras vozes são percebidas nos discursos, se torna mais fácil compreender as raízes das hipóteses levantadas pelos participantes e seus posicionamentos frente às múltiplas outras vozes.

Discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo

Sabe-se que os discursos de autoridade e os discursos internamente persuasivos exercem grande influência sobre os seus ouvintes. Desse modo, percebê-los, quando presentes, se faz útil para nortear o entendimento de como os enunciados e as legitimações de suas ideias são construídas.

Heterogeneidade

A principal fonte de heterogeneidade que se deseja investigar neste estudo é entre as vozes de professores e estudantes, conforme o modo proposto por Wertsch (1991). Apesar de ambos os grupos comporem o cenário escolar, estão inseridos em contextos diferentes e, portanto, apresentam perspectivas de modo a serem percebidos pelos aspectos expressivos da forma genérica.

Forma genérica

Apesar dos limites dos enunciados serem importantes para identificação e organização, a principal propriedade usada para análise é a forma genérica. Sua primeira característica, dada pelo conteúdo semântico referencial, exprime os temas associados pelos participantes ao fracasso escolar em seus discursos. Por exemplo, por meio dos grupos focais foi possível perceber que um dos temas fortemente relacionados pelos participantes ao fracasso escolar era o interesse dos estudantes (ou falta de interesse).

Já os aspectos expressivos manifestam as perspectivas de cada um dos participantes da pesquisa sobre as temáticas, permitindo uma comparação entre as visões acerca do fracasso escolar entre grupos (professores e dos estudantes) ou entre cada um dos indivíduos entrevistado.

Modos de discurso

Uma das formas de organização dos enunciados que permite que todas as propriedades mencionadas sejam observadas, neste estudo, é feita de acordo com modos de discurso, conforme proposto por Wertsch (1987). Segundo o autor, algumas discussões podem ser melhor entendidas se observarmos os modos de discurso envolvidos e acreditamos que esse seja o caso das diferenças de perspectivas tidas sobre o fracasso escolar. Dessa forma, propõe-se analisar uma das dimensões primárias para delimitação dos modos de discurso: a *forma de legitimação*.

As formas de legitimação refletem os modos que os argumentos são justificados. Essa é apenas uma dimensão possível de ser analisada para categorizar modos de discurso, mas Wertsch (1987) argumenta que essa é uma dimensão fundamental com grande poder descritivo. O termo “legitimação” refere-se ao “processo de refletir sobre, explicar e defender decisões” (WERTSCH, 1987, p. 105, tradução nossa). Pode haver diferenças entre o processo de legitimação de decisões e o processo de tomada de decisões, havendo racionalizações *post hoc*. Por isso, faz-se importante destacar que, para separar os modos de discurso, foi considerado apenas o que foi manifestado nos processos de legitimação.

Tomando como inspiração o trabalho de Wertsch (1987), em que são usadas as formas de legitimação “descontextualizada” e “contextualizada”, e considerando as especificidades deste trabalho, decidiu-se por fazer uso das formas de legitimação *Generalista* e *Particularista*. Ao usar uma forma de legitimação generalista, fala-se sobre os estudantes de modo geral, ou seja, são feitas afirmações a grupos como um todo. Já quando é feito uso da forma de legitimação particularista, são apresentadas histórias singulares dos estudantes. Enquanto a primeira forma agrupa legitimações que são traçadas numa escala macro, a segunda indica uma escala individual. A forma de legitimação particularista pode caracterizar discursos que tratam sobre mais de um sujeito, desde que esses sejam especificados, como é o caso de quando, por exemplo, um estudante diz “a gente” se referindo a si e a um amigo. Resumidamente, pode-se dizer então que na primeira forma de legitimação há menção a uma imagem genérica sobre os sujeitos, enquanto na segunda há menção a sujeitos concretos.

Para evitar confusões, é necessário frisar que a forma de legitimação *particularista* se difere do âmbito *individual* identificado no capítulo de Revisão de Literatura. A forma particularista se refere ao modo que as justificativas são construídas. Para orientar a identificação de formas de legitimação, pode-se definir a pergunta-guia: baseia em conjecturas sobre um(uns) estudante(s) específico(s) ou sobre os estudantes de modo geral? Já o âmbito individual usado na Revisão de Literatura se refere a justificativas ao fracasso escolar centradas

em aspectos individuais (diferenciando-se, portanto, dos âmbitos Institucional e Social também identificados). Em suma, as categorias criadas abordam questões diferentes.

Também é importante destacar que modos do discurso por si só não refletem posicionamentos. Eles moldam padrões de fala e pensamento, porém é possível transitar entre os modos de discurso – eles não devem ser vistos como doutrinas rigorosas. Dessa forma, retoma-se a discussão de heterogeneidade em que, dentre várias formas de organizar a linguagem, uma é privilegiada em determinado contexto, mas outra pode se mostrar mais apropriada em outro momento (WERTSCH, 1991). Existem vários motivos que podem levar as pessoas a transitar entre modos de discurso que nem sempre são evidentes. Apesar de parecer razoável dizer que as pessoas devem ser consistentes quanto aos seus modos de discurso, é frequente que às vezes nem se perceba essa variação (WERTSCH, 1987).

Antes de adentrar na análise dos enunciados, se faz necessário explicar o contexto da escola observada e quem são os participantes da pesquisa. Portanto, o próximo capítulo aborda essas questões.

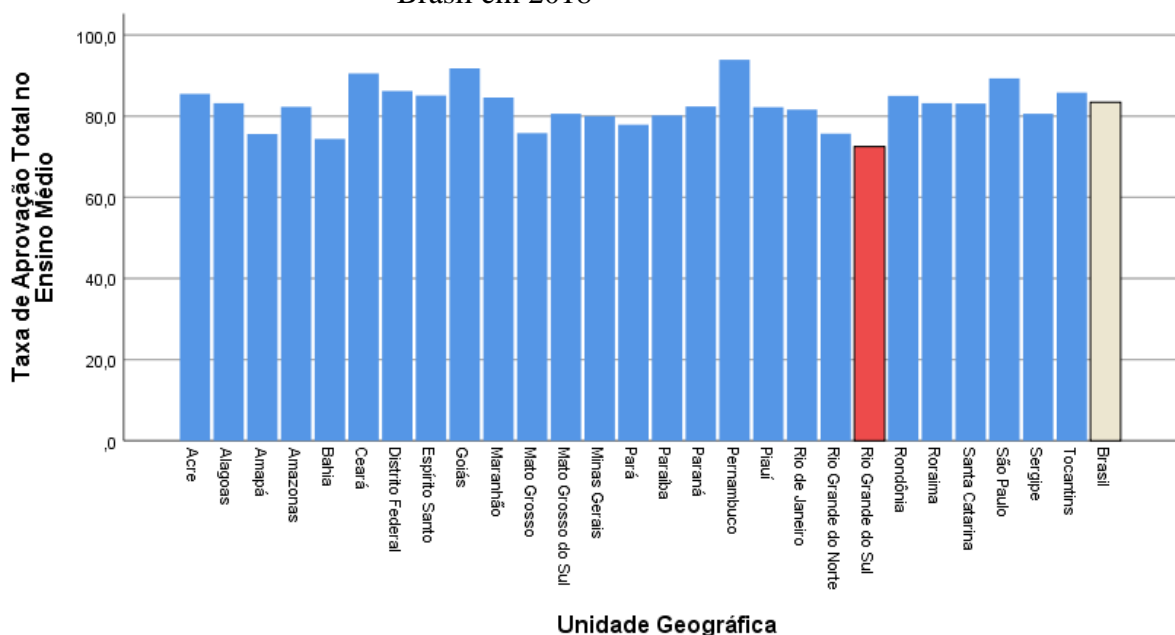
4. CARECTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

Para que o(a) leitor(a) consiga entender o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como que tipo de instituição foi observada e quem foram os participantes da pesquisa, este capítulo detalha essas informações.

4.1. A ESCOLA

A escola observada é uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul localizada em Porto Alegre. Essa localização geográfica faz com que a necessidade investigar o fracasso escolar se mostre mais urgente. Segundo dados de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o estado do Rio Grande do Sul foi o estado brasileiro que obteve maior Taxa de Reprovação no Ensino Médio e menor Taxa de Aprovação. Vale destacar que a soma da Taxa de Aprovação, da Taxa de Reprovação e da Taxa de Abandono juntas é igual a 100,0.

Gráfico 1 - Taxa de Aprovação no Ensino Médio em cada Unidade Federativa do Brasil em 2018



Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

Tabela 1 - Taxa de Aprovação no Ensino Médio em cada Unidade Federativa do Brasil em 2018

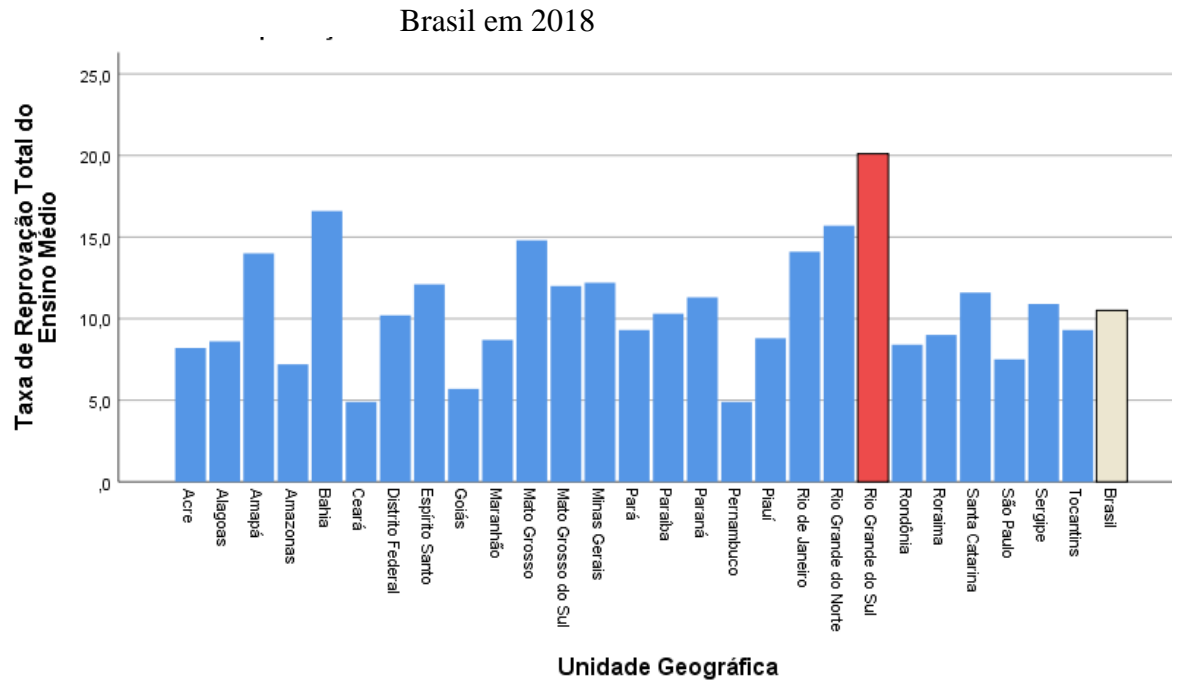
(continua)

UF	Taxa
PE	93,9

GO	91,8
CE	90,5
SP	89,3
DF	86,2
TO	85,8
AC	85,5
ES	85,1
RO	85,0
MA	84,6
AL	83,2
RR	83,2
SC	83,1
PR	82,4
AM	82,3
PI	82,2
RJ	81,6
MS	80,6
SE	80,6
PB	80,2
MG	80,0
PA	77,9
MT	75,8
RN	75,7
AP	75,6
BA	74,4
RS	72,5
BR	83,4

Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

Gráfico 2 - Taxa de Reprovação no Ensino Médio em cada Unidade Federativa do



Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

Tabela 1 - Taxa de Reprovação no Ensino Médio em cada Unidade Federativa do Brasil em 2018

(continua)

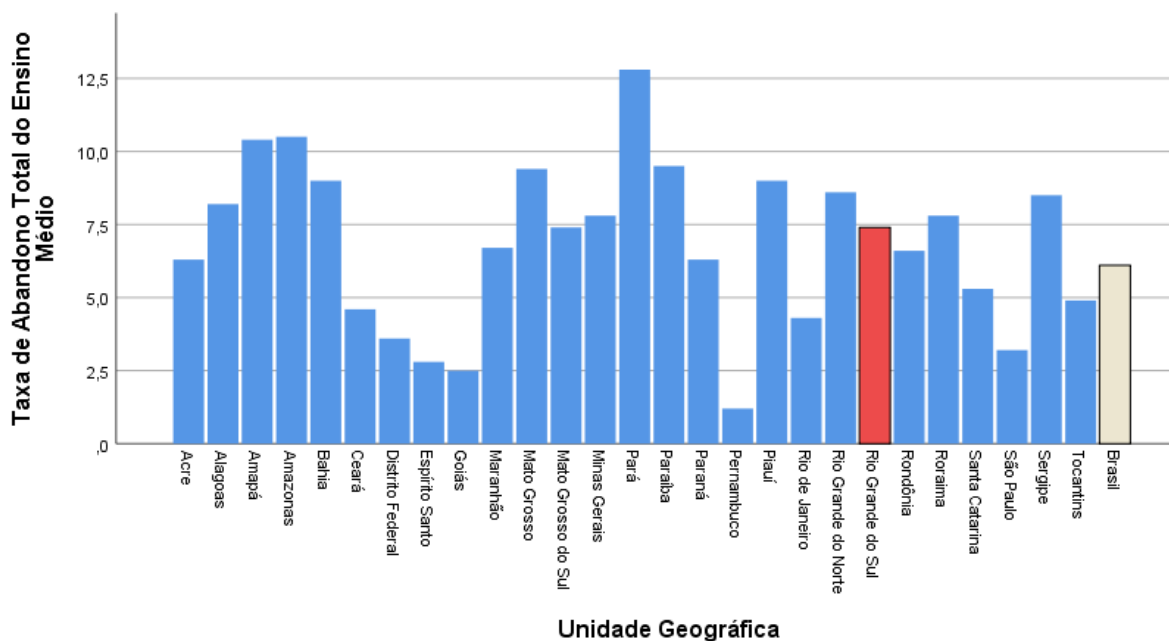
UF	Taxa
RS	20,1
BA	16,6
RN	15,7
MT	14,8
RJ	14,1
AP	14,0
MG	12,2
ES	12,1
MS	12,0
SC	11,6
PR	11,3
SE	10,9
PB	10,3
DF	10,2
TO	9,3

PA	9,3
RO	9,0
PI	8,8
MA	8,7
AL	8,6
RO	8,4
AC	8,2
SP	7,5
AM	7,2
GO	5,7
PE	4,9
CE	4,9
BR	10,5

Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

Em relação à Taxa de Abandono, o Rio Grande do Sul ocupa a décima terceira (13^a) posição em ordem decrescente com um valor de 7,4, empatado com o estado do Mato Grosso do Sul. Apesar de ocupar uma posição de Taxa de Abandono intermediária, o seu valor ainda assim é maior do que a média brasileira.

Gráfico 3 - Taxa de Abandono do Ensino Médio em cada Unidade Federativa do Brasil em 2018



Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

Tabela 2 - Taxa de Abandono do Ensino Médio em cada Unidade Federativa do Brasil em 2018

UF	Taxa
PA	12,8
AM	10,5
AP	10,4
PB	9,5
MT	9,4
BA	9,0
PI	9,0
RN	8,6
SE	8,5
AL	8,2
MG	7,8
RR	7,8
RS	7,4
MS	7,4
MA	6,7
RO	6,6
PR	6,3
AC	6,3
SC	5,3
TO	4,9
CE	4,6
RJ	4,3
DF	3,6
SP	3,2
ES	2,8
GO	2,5
PE	1,2
BR	6,1

Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

É possível também compreender a situação da escola observada comparando suas taxas de rendimento com as outras escolas do Rio Grande do Sul (tabelas 4 e 5).

Tabela 3 - Estatísticas Descritivas das escolas do Rio Grande do Sul

Estatística Descritiva					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Taxa de Aprovação Total do Ensino Médio de escolas do RS	1406	25,0	99,5	76,015	14,2706
Taxa de Reprovação Total do Ensino Médio de escolas do RS	1406	,5	64,3	17,378	11,6966
Taxa de Abandono Total do Ensino Médio de escolas do RS	1406	,0	51,0	6,606	7,3119
N válido (de lista)	1406				

Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

Tabela 4 - Taxas de Rendimento da Escola observada

(continua)

Dados do colégio		
	Posição	Taxa média
Aprovação no Ensino Médio	958	68,8

Reprovação no Ensino Médio	346	24,6
Abandono no Ensino Médio	555	6,6

Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

A Tabela 4 apresenta estatísticas descritivas (valor mínimo, valor máximo, média, erro desvio) das taxas de rendimento de 1406 escolas do Rio Grande do Sul com dados disponibilizados pelo Inep/MEC. Vale notar que à primeira vista o valor das médias das taxas calculadas e apresentadas na Tabela 4 se diferem do valor das taxas totais apresentadas nas tabelas de 1 a 3. Essas foram calculadas com base nos dados do Inep/MEC sobre Unidades Federativas brasileiras, enquanto aquela foi feita com base nos dados que o mesmo instituto descreveu sobre cada uma das escolas. Desse modo, considerar o valor do erro se torna importante. Como os dados apresentados possuem uma margem de segurança comum, pode-se afirmar que não existe discrepância significativa.

A Tabela 5 apresenta valores das Taxas médias de rendimento do Ensino Médio da escola em que a pesquisa foi conduzida. Também apresenta a posição que a escola ocupa em relação às outras 1406 escolas do Rio Grande do Sul que tiveram os dados disponibilizados para cada uma das taxas de rendimento em ordem decrescente. Assim, pode-se observar que a Taxa de Reprovação no Ensino Médio nesta escola é maior que a média do Rio Grande do Sul, sendo a 346ª (de 1406) escola com mais reprovações do estado. Contudo, as taxas de Aprovação e Abandono não apresentam uma variação significativa da média do estado. Mas, ainda assim, as posições ocupadas pela escola em análise não denotam bom desempenho em comparação às demais escolas do estado

A escola onde a pesquisa foi conduzida localiza-se em um bairro de Porto Alegre cujo rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio do bairro é em torno de 7,60 salários mínimos (PROCEMPA, 2017), entretanto a maioria dos estudantes da escola não reside no bairro onde ela está situada. Do outro lado da rua da escola há um colégio particular que faz com que o contraste de realidades entre os estudantes da escola estadual e o restante do bairro sejam mais evidentes (Figura 1). Não só a estrutura física das instituições se difere, mas também os públicos que quase não interagem uns com os outros, apesar da proximidade. A escola observada possui um público heterogêneo de várias partes da microrregião de Porto Alegre e também de renda diversa. Segundo dados do INEP (2015) que classifica o Índice Socioeconômico dos estudantes dividindo em seis grupos por análise de *clusters*, os

estudantes da escola observada têm índice socioeconômico definido pelo Grupo 4 - sendo o Grupo 1 de menor índice socioeconômico e o Grupo 6 de maior índice socioeconômico - e valor absoluto igual a 52,83. Já os estudantes da escola particular vizinha estão inseridos no Grupo 6, segundo o Indicador de Nível Socioeconômico e possui valor absoluto desse índice igual a 67,50.

Ainda segundo os dados do Procempa (2017), 93,38% da população do bairro se declara branca e apenas 6,03% é negra. Já os dados referentes às matrículas dos estudantes da escola estudada indicam que 49,2% dos estudantes se declaram brancos, 17,8% pretos, 15,7% pardos, 0,1% amarelos e 0,3% indígenas. Além disso 16,8% dos estudantes tiveram cor/raça não declarada (INEP, 2020). Isso mostra que o perfil dos estudantes se diferencia dos moradores do bairro.

Figura 1 - A rua que divide as duas escolas de realidades diferentes.



Fonte.

Além das salas de aula regulares, o espaço físico da escola também conta com uma sala de informática, com boa parte dos computadores funcionando, e uma sala de audiovisual, a qual é frequentemente utilizada. A sala de audiovisual é um dos três espaços do colégio onde há projetor (juntamente com o laboratório e o auditório). Isso faz com que seja muito disputada pelos professores e, conseqüentemente, muitos tenham dificuldade para reservá-la. Um dos professores da escola relatou que há colegas que reservam o espaço para vários dias com meses

de antecedência, impedindo assim que outros utilizem na frequência que gostariam.

O auditório da escola também é um espaço que os professores utilizaram diversas vezes durante o período observado. Entretanto, em maio entrou água pelo teto e alagou, trazendo à Escola a necessidade de fechar o espaço temporariamente para que os danos fossem reparados.

A escola possui uma biblioteca, mas atualmente ela não fica aberta sempre por falta de disponibilidade da bibliotecária responsável pelo espaço e esporadicamente é utilizada por professores para atividades diversificadas durante as aulas, mas poucas vezes permanece aberta durante os intervalos. Há também um laboratório de ciências que é compartilhado pelos professores de Física, Química, Biologia e Artes, entretanto professores de outras disciplinas também usam para aproveitar sua estrutura, uma vez que também é um dos espaços onde há projetor.

O laboratório possui mesas grandes que funcionam como bancadas para vários estudantes e suas estantes dividem espaço entre equipamentos de ciências e materiais de Artes. Dentro do laboratório também há espaço para armazenar equipamentos e materiais. Contudo, esse espaço também tem sido utilizado como depósito da cozinha do colégio, pois essa teve que passar por uma reforma recente, e, com isso, passou a utilizar esse espaço também. A reforma inclusive fez com que por um período os estudantes não tivessem almoço na escola, apenas lanche. Segundo o professor que fez a apresentação do espaço da escola, a falta de almoço foi um problema que afetou muito os estudantes. A sala para armazenar equipamentos comporta bastantes armários, escaninhos, mas ainda assim a bagunça predomina. Pela sua multifuncionalidade, muitos têm acesso e não há o cuidado necessário. O professor relatou que é preciso que quem acessa esse ambiente tenha mais atenção e organização com o espaço e também assumiu parcela de culpa. Ele ressaltou a necessidade de que os equipamentos sejam catalogados, mas relatou que isso não é feito e a falta de cuidado com o espaço ocorre principalmente porque os professores não têm tempo disponível para organizá-lo.

O professor disse que gostaria de usar mais o espaço, inclusive para aulas teóricas - visto que a estrutura do laboratório é boa -, mas contou que o principal impeditivo é sempre o tempo. O tempo gasto para os estudantes se deslocarem para o laboratório é significativo para a aula, principalmente considerando que apenas uma de suas turmas tem horário duplo. A realização de atividades experimentais também exige maior planejamento e esse tempo é difícil de alocar em sua grande carga horária de trabalho.

Além disso, no colégio não há técnicos de laboratório como existe em colégios particulares e o trabalho fica todo a cargo do professor. Há equipamentos novos que foram comprados com uma verba que a escola conseguiu em 2018 - alguns deles inclusive ainda estão

dentro da embalagem e nunca foram usados. Contudo, o professor conta das dificuldades de manter os equipamentos. Segundo ele, alguns lasers caros foram furtados do laboratório e, como o espaço possui muitas funções e acesso diversificado, não se sabe nem mesmo quando foi ocorrido - há suspeita de que possa até mesmo ter sido furtado por um dos estudantes. Essa suposição evidencia uma relação de falta de confiança entre professores e estudantes na instituição. A falta de confiança e segurança também se mostra nítida no dia a dia escolar, pois, durante os intervalos, os estudantes sempre confirmam se os professores trancaram a sala, para se certificarem que seus pertences que ficaram dentro não serão furtados por colegas.

Quando questionado sobre os cuidados por parte dos estudantes com o ambiente escolar, o professor que fazia a apresentação do espaço físico disse não haver muito zelo e levantou a hipótese de que os estudantes não se sentem pertencentes ao espaço. Para ele, os estudantes enxergam a escola como ambiente transitório, apenas uma fase necessária, porque a maioria dos estudantes do Ensino Médio estuda de manhã e trabalha à tarde. Segundo o professor, alguns trabalham até as 23 horas e quando chegam em casa ainda têm que lidar com problemas familiares, então a escola se torna sua última preocupação. Desse modo, acredita que muitos deles não se importam em reprovar um ou dois anos, pois a escola não é a sua prioridade, e têm outros problemas para resolver.

Na instituição há três professores de Física que ministram a disciplina para os estudantes e algumas turmas têm aulas conduzidas por estudantes do Programa de Residência Pedagógica. Entretanto, algumas das turmas têm aulas de Física com um professor de Química, uma vez que não há professores de Física suficientes para lecionarem para todas as turmas. Contudo, o professor de Física, assim como outros professores da instituição, ainda precisa dedicar parte de sua carga horária a ministrar aulas de Ensino Religioso. Como nenhum dos professores tem formação específica sobre Ensino Religioso, cada um pensa estratégias para utilizar o tempo de duas aulas semanais.

Em uma aula de religião observada, foi possível notar alguns problemas do cotidiano escolar. Nessa ocasião, o professor de Física que a ministrava conversava com a turma para tentar pensar soluções de como usar esses períodos que foram disponibilizados para Ensino Religioso. Essa aula foi a primeira após o período de férias, dia sete de agosto, e os horários das aulas haviam sofrido algumas alterações. Por consequência da mudança de horários, o professor de religião dessa turma foi trocado, ou seja, essa era a primeira aula de Ensino Religioso dessa turma sendo ministrada por esse professor de Física e inclusive era o primeiro contato do professor com a turma. Os estudantes pediram ao professor para que os horários das aulas fossem utilizados para assistir a vídeos, mas o professor respondeu que era muito difícil

reservar a sala de audiovisual. Esse diálogo evidencia como a falta de estrutura física impede a realização de atividades diversificadas na escola, mesmo que exista vontade do professor e dos estudantes em concebê-las. A fala do professor também expressa uma desesperança, uma vez que nem sequer tenta checar os horários de agendamentos da sala. Ele contou que alguns professores já fizeram reservas do espaço até outubro e assim nota-se que, mesmo que exista uma sala de audiovisual na instituição, não há a possibilidade de ser usada por todos.

Ao perguntar o que os estudantes haviam aprendido no semestre anterior com o outro professor nas aulas de Ensino Religioso, a turma respondeu que não aprendeu nada. Após conversar com a turma e ter algumas discussões sobre suas opiniões a respeito de assuntos cotidianos envolvendo religião, o professor decidiu com os estudantes que, como seriam duas aulas por semana, não haveria como “enrolar” sempre. Desse modo, combinam que em um dos horários semanais haveria aula e no outro eles poderiam “enrolar”. Esse combinado traz à tona uma outra questão frequentemente manifestada pelos professores: a falta de tempo para realizar todas as atividades que gostariam. Contudo, enquanto falta tempo para suas atividades, há horários de aula que não são utilizados e aproveitados.

Também me foi relatado que, nos horários de coordenação pedagógica, é muito difícil conseguir contato com as coordenadoras, pois elas têm muito trabalho e são poucas. Apesar do nítido problema de poucos funcionários para uma grande carga de trabalho, não há esperança de que sejam feitas novas contratações.

A escola possui turmas de ensino regular dos 9 anos do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Além disso há uma turma de Aceleração para correção de fluxo do Ensino Fundamental e duas turmas de Sala de Recursos - uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Na escola há aulas nos períodos da manhã, tarde e noite, contudo durante a pesquisa foram acompanhadas apenas as turmas de Ensino Médio do turno matutino - turno no qual se concentra a maioria das turmas de Ensino Médio regular. No turno matutino há 8 turmas de 1º ano, 6 turmas de 2º ano e 5 turmas de 3º ano do Ensino Médio regular.

Me foi afirmado não haver divisão dos estudantes nas turmas por desempenho, porém, quando questionei quais eram as “melhores” e turmas e quais eram as turmas mais “difíceis” responderam que as melhores eram as turmas 1, 2 e 3 e as mais difíceis eram as turmas 7 e 8 com unanimidade. A justificativa dada a essa configuração é de que os estudantes das turmas iniciais já estudam na escola há mais tempo e por isso já estão mais habituados aos padrões da escola, enquanto os estudantes das últimas turmas passaram a frequentar a escola mais recentemente e conseqüentemente têm rendimento menor. Entretanto, conversando com os estudantes das turmas 101 e 103, eles me disseram a maioria dos estudantes é nova na escola.

Também foi relatado pelos professores que ocasionalmente são formadas turmas compostas apenas por estudantes repetentes e que o 1º ano é onde há mais reprovações, as quais diminuem ao longo do Ensino Médio. Isso reflete inclusive na quantidade de turmas que decresce ao longo dos anos do Ensino Médio, uma vez que os estudantes ficam retidos nos primeiros anos. De fato, observando os dados do Inep - MEC para o ano de 2018 pode-se constatar que essa observação está adequada às taxas de aprovação e reprovação da escola. Além disso, os dados alertam que a taxa de abandono também cresce ao longo dos anos

Tabela 5 – Taxas de Aprovação na escola observada a cada ano escolar.

Taxa de Aprovação											
Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
77,5	91,4	70	100	100	89,4	83,3	93,9	63,5	75,2	76,9	62
Ensino Médio											
Total			1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado				
68,8			61	73	80,1	--	--				

Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

Tabela 6 - Taxas de Reprovação na escola observada a cada ano escolar.

Taxa de Reprovação											
Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
22,5	8,6	30	0	0	10,6	16,7	6,1	36,5	24,8	23,1	38
Ensino Médio											
Total			1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado				
24,6			34,9	19,3	9,3	--	--				

Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

Tabela 7 - Taxas de Abandono na escola observada a cada ano escolar.

Taxa de Abandono											
Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ensino Médio											
			Total	1 ^a série	2 ^a série	3 ^a série	4 ^a série	Não-Seriado			
			6,6	4,1	7,7	10,6	--	--			

Fonte: Elaborado pelos autores com base em INEP (2018)

Durante uma semana as turmas de Ensino Médio para as quais os professores de Física dão aula foram acompanhadas em observação para a pesquisa. Após observar as aulas e conversar com os professores, foi decidido que ao longo dos próximos meses as aulas de física das turmas 102 e 108 seriam observadas, uma vez que a 102 foi citada como “a melhor turma” e a 108 como a mais “difícil”. As observações tiveram início no dia cinco de agosto de dois mil e dezenove e se encerraram no dia vinte e dois de novembro de dois mil e dezenove.

A intenção inicial era observar um trimestre letivo completo, porém, por causa dos problemas com a infraestrutura da escola que precisou de reforma, o calendário escolar teve que sofrer alterações. Houve apenas uma semana de férias, a qual aconteceu no meio do trimestre letivo. Além disso, durante o período de aulas, ocorreram reuniões, ocupando o tempo de algumas aulas. Também era comum que algum professor faltasse e desse modo os estudantes frequentemente saíam mais cedo da escola, alterando assim não só o planejamento do ano letivo, mas também os planejamentos de cada dia.

As observações das turmas 108 tiveram o propósito de conhecer quem são os estudantes rotulados como “os mais difíceis” e quais são os comportamentos que fazem com que eles carreguem esse estigma. Enquanto a turma 102 é observada para tentar compreender em que aspectos ela se diferencia da turma 108 a ponto de ser tão facilmente reconhecida como “a melhor”. Conhecer o cotidiano de sala de aula se faz importante para que as perguntas formuladas sejam coerentes com o que é observado e que as respostas obtidas tenham sua interpretação vinculada ao contexto extraverbal dos enunciados – do qual faz parte “o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores”. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976)

4.2. A TURMA 102

A Turma 102 é tida como a melhor ou uma das melhores turmas de 1º ano da escola. Nela, há 35 estudantes matriculados, entretanto, durante as aulas de física observadas, as quais eram nos dois primeiros horários, era comum ter em média 27 estudantes presentes. Dos 35 estudantes matriculados, 19 são meninos e 16 são meninas. Quanto a cor/raça, 15 declararam

ser brancos, 7 declararam ser pretos, 8 declararam ser pardos e 5 não declararam (INEP, 2020).

Os estudantes da turma têm consciência que são considerados os melhores da escola, pois, segundo eles, a diretora já entrou em sala para parabenizá-los por isso. Alguns dos estudantes da turma demonstram ser participativos em decisões da Escola. Inclusive há nessa turma estudantes que participam do Grêmio Estudantil – apesar deste não constar nos dados do Censo Escolar de 2019 da escola em questão. Além disso, a turma, de fato, parece ser mais quieta que as demais durante as aulas. Entretanto, para além do bom comportamento, esse é o retrato de questões de tensão entre os estudantes. Os grupos com quem os estudantes se relacionam durante a aula são bem evidentes, de modo que, quando há algum tipo de conversa entre os estudantes, costuma envolver apenas colegas que estejam sentados em cadeiras vizinhas. Além disso, em uma dinâmica realizada em um dos dias letivos, os estudantes dessa turma relataram existir conflitos entre colegas da turma e disseram não confiar nos colegas que não fazem parte de seu grupo de amigos mais próximo.

4.3. A TURMA 108

A Turma 108 é considerada a pior turma de 1º ano da escola. Essa turma também possui consciência desse rótulo e inclusive estudantes da Turma 102 disseram que sabem que a 108 é a pior, pois professores já falaram sobre isso em sala de aula. O termo “mais difícil” frequentemente é usado como eufemismo para o modo que a turma é percebida na escola.

Essa turma é composta por 29 estudantes matriculados, dos quais 13 são do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Quanto a cor/raça, 12 declararam ser brancos, 7 declararam ser pretos, 7 declararam ser pardos e 3 não declararam (INEP, 2020).

Os estudantes da Turma 108 em geral possuem bom relacionamento entre si. A maioria dos estudantes se fala e costumam se ajudar mutuamente. Isso também reflete no comportamento dos estudantes durante a aula, que frequentemente se levantam e caminham pela sala para conversar com colegas que estão sentados em qualquer um dos quatro cantos do ambiente. Esse comportamento incomoda grande parte dos professores e faz com que eles tenham mais dificuldade em ministrar aulas expositivas.

4.4. OS PARTICIPANTES

4.4.1. Os estudantes

Uma vez que o objetivo da pesquisa é investigar o fracasso escolar, os estudantes selecionados para fazer parte dos grupos focais compõem a turma em que o fracasso escolar é tido como mais marcante. Pretende-se assim escutar os que carregam esses estigmas. Apesar

do rótulo se estender a toda a turma, os estudantes são plurais e suas realidades se diferenciam. Foram escolhidos para participar dos grupos focais 5 estudantes: Bárbara, Jéssica, Helena, Kléber e Miguel⁴. Foi solicitado aos estudantes que indicassem com qual nível socioeconômico eles mais se identificam utilizando o quadro que o Inep usa para definir os Níveis Socioeconômicos das Escolas nos dados de Indicadores Sociais.

Quadro 3 - Descrição dos Níveis socioeconômicos dos alunos.

(continua)

Descrição
<p>Nível I: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma geladeira e um quarto para dormir, não há banheiro ou televisão; pode ou não possuir um telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental.</p>
<p>Nível II: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.</p>
<p>Nível III: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.</p>
<p>Nível IV: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.</p>
<p>Nível V: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores</p>

⁴ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos participantes.

(com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade.

Nível VI: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam, empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Nível VII: Este é o segundo maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, uma ou duas geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquina de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet), dois ou três carros e TV por assinatura; bens suplementares, como nenhuma ou uma máquina de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Nível VIII: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, duas ou mais geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet) e quatro ou mais carros; maior quantidade de bens suplementares, tal como duas ou mais máquinas de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Fonte:

Com base nos elementos de caracterização:

- a) Bárbara é uma estudante de 16 anos que mora com a mãe cozinheira. Ela se identifica como parda e pertence ao Nível II do Quadro. A estudante costuma fazer muitas anotações durante as aulas, enquanto conversa com amigas próximas. Mesmo sendo participativa nas aulas, Bárbara demonstra ter muita insegurança em relação a Física
- b) Jéssica é uma estudante branca de 16 anos. Ela é evangélica e mora com sua mãe, seu pai e seus irmãos. Segundo a estudante, as profissões das pessoas que moram em sua

casa são “do lar”, segurança e estoquista e sua família se enquadra no Nível IV. A estudante já reprovou o 6º ano do Ensino Fundamental. Jéssica possui fortes vínculos de amizade na turma. Nota-se que ela frequentemente tenta acompanhar a aula, mas se distrai facilmente com suas amigas. A estudante demonstra ter dificuldades para entender as aulas de Física e possui autoeficácia baixa. Desse modo, muitas vezes ela demonstra desistir, seja de tentar compreender a aula, seja de fazer as questões da prova. A estudante tem dificuldades para conciliar o tempo que dedica aos estudos com seu trabalho em uma indústria e com o tempo que precisa cuidar de seu irmão.

- c) Helena é uma estudante branca de 15 anos. Ela é mórmon e mora com seus pais que são tesoureira e operador de piscina. Helena se identifica como pertencente ao Nível IV. A estudante é muito participativa durante as aulas, mas não deixa de conversar com seus colegas sobre assuntos que fogem do tema das aulas. Ela parece ter facilidade para conversar com qualquer colega da turma e também com os professores. É comum também ver Helena fazendo outras atividades, usando o celular, ou copiando o conteúdo de outras disciplinas durante a aula.
- d) Kléber é um estudante de 17 anos que se declara racialmente como “moreno”. Kléber mora com a mãe e o pai - que é empresário - e se identifica com o Nível VIII. O estudante já reprovou o 3º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. No passado, ele também já estudou em uma instituição privada. Além de estudar, Kléber trabalha com o pai, porém possui horários flexíveis quando precisa estudar para alguma prova. O estudante faz parte do grupo de meninos que mais conversam durante a aula. Apesar de interagir muito com seus colegas, não interage tanto com os professores. É comum também ver Kléber tentando sair da aula mais cedo.
- e) Miguel é um estudante negro de 16 anos. Ele trabalha em um mercado após as aulas e mora com a mãe que é operadora de caixa. O estudante é católico e se identifica com o Nível II. Miguel também pertence ao mesmo grupo de amigos que Kléber. Esse grupo é o que faz mais barulho durante as aulas, mas frequentemente Miguel se afasta de seus amigos para copiar o conteúdo exposto no quadro e depois volta ao grupo, intercalando momentos de estudo e de conversa durante a aula. Miguel também ocasionalmente tenta sair mais cedo da aula com seus amigos. Quando permanece em sala até o final, o estudante sempre vai ao banheiro nos minutos finais da aula para se arrumar para ir

trabalhar.

4.4.2. Os professores

Há 3 professores de Física na escola e um professor de Química que também dá aulas de Física para algumas turmas. Os professores de Física são Antônio, Luís e Guilherme. O professor de Química é Iago⁵. Antônio é o professor responsável pela turma 102 e Guilherme é o professor responsável pela turma 108. A seguir, são descritas mais informações sobre os professores:

- a) Fora a turma 102, o professor Antônio também é responsável pelas outras 2 turmas de 1º ano consideradas melhores. Além disso, leciona para outras turmas nos turnos vespertino e noturno na mesma escola e também trabalha em duas escolas privadas. Antônio começou a trabalhar como professor voluntário em 2002 e em 2004 ingressou como professor da rede estadual. Antônio cursou toda a Educação Básica em Escola Pública estadual em Porto Alegre.
- b) O professor Luís dá aulas para turmas do 2º e do 3º ano matutino, mas também tem turmas noturnas nessa instituição. Ele também trabalha como professor desde 2002. Assim como Antônio, de início trabalhava como professor voluntário e em 2004 começou a trabalhar como professor da rede estadual. As trajetórias profissionais de Luís e Antônio se assemelham e eles inclusive foram colegas durante a graduação. Seu pai também era professor. Luís estudou durante o Ensino Fundamental em uma escola particular em Alegrete, interior do Rio Grande do Sul, e cursou o Ensino Médio em uma instituição pública.
- c) Além da turma 108, o professor Guilherme também é responsável por outras turmas de 1º ano, bem como turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio. No período da tarde, o professor também leciona aulas de ciências para estudantes do Ensino Fundamental. Guilherme é professor desde 2014. Ele cursou todo o Ensino Fundamental em escola particular e no Ensino Médio estudou em uma escola particular técnica. Em aula, algumas vezes o professor conta sobre sua vida na época que tinha idade próxima à dos estudantes. Conta sobre ter crescido no bairro Rubem Berta de Porto Alegre - um bairro de classe média baixa da cidade - gerando momentos de identificação dos estudantes com o professor. Atualmente ele mora em Canoas - uma cidade da região metropolitana

⁵ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos participantes.

de Porto Alegre.

- d) O professor Iago dá aulas de Física para 2 turmas de 1º ano, mas leciona Química para outras turmas. Ele começou a dar aulas em 2017 em uma escola privada e em 2018 passou a também dar aulas na rede pública. Iago estudou durante o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em escola técnica particular.

5. OS RÓTULOS DAS TURMAS

*“Ah... tipo, mano, será que eles sabem, conhecem a gente?”
(Miguel, estudante da turma 108)*

Conforme mencionado no capítulo anterior, as turmas são reconhecidas pelas classificações a elas atribuídas. Então, neste capítulo, são discutidas como esses rótulos recebidos se manifestam no cotidiano escolar, como professores e estudantes o percebem, quais são suas implicações e como são justificados.

5.1. CONTEXTO SOBRE OS RÓTULOS DAS TURMAS

Durante o período de observação na escola, algumas situações chamaram atenção, demonstrando relevância para a compreensão do contexto extraverbal dos enunciados dos grupos focais. Uma dessas situações ocorreu na primeira aula de Física da turma 108 após a prova. Lúcia, uma estudante da turma, conversava com o professor Guilherme, pois ela faltara o dia da prova. Nessa ocasião, o professor disse que ela poderia fazê-la no dia seguinte em outro horário. Para isso, a estudante teria que ir para a sala da turma 302 e ela então respondeu que se sentia intimidada por não conhecer a turma. Logo seus colegas explicaram a ela que se tratava da “turma dos inteligentes”. Em seguida, o professor os corrigiu dizendo que estava falando sobre a turma 302, e não a 102. Dito isso, os estudantes responderam ‘Ah...’ com entonação que sinalizava que, de fato, estavam se referindo à turma 102 em suas falas.

Como os rótulos já eram bem conhecidos na escola, o professor entendeu que os estudantes estavam falando sobre a turma 102 – mesmo que essa não tenha sido mencionada anteriormente – porque a expressão “a turma dos inteligentes” a caracteriza e a diferencia. Conversando com os professores, já havia sido demonstrada unanimidade sobre a noção de que, por ordem de numeração, as primeiras turmas são consideradas melhores em detrimento das últimas. Nesse diálogo entre Lúcia e o professor Guilherme, se mostrou evidente que os rótulos que as turmas recebem são de conhecimento comum no ambiente escolar, pois, mesmo que o assunto não fosse sobre os rótulos, esses foram usados como forma de identificação e houve entendimento entre todos.

Com isso, houve a necessidade de entender como esses rótulos eram percebidos em outros espaços da escola. Portanto, em outra ocasião, em conversa informal com estudantes da turma 102, questionei qual turma da escola era a melhor. Eles responderam rapidamente e com unanimidade que era a turma deles e que “a 101 também é boa”. Além disso, como justificativa, disseram saber dessa resposta porque a diretora já havia entrado em sala para parabenizá-los

por isso. Também houve consenso imediato de que a 108 era a pior turma, pois professores já falaram sobre isso em sala de aula.

Desse modo, foi percebido que, assim como a turma 108, a turma 102 também tinha ciência desses rótulos. Ao observar as justificativas usadas pelos estudantes para fazer essas afirmações acerca dos rótulos, é possível identificar um elo das falas dos estudantes com outros discursos outrora escutados. Ou seja, no discurso dos estudantes também é possível ouvir vozes dos professores e da diretora da escola. Como as falas dos estudantes indicam que suas concepções sobre os rótulos não são fruto apenas de suas impressões individuais, esse contexto sugere a necessidade de investigar como tais concepções são construídas.

Durante as aulas de Física observadas, era demonstrada consciência sobre os rótulos, mas esses não costumavam aparecer de forma central nos diálogos e, nem sempre, se apresentavam de modo explícito. Inclusive, o professor de Física da turma 108 (Guilherme) já mencionara preocupação em não reforçar os estigmas presentes entre as turmas. Contudo, durante aulas de outros professores (de diferentes matérias escolares) observadas na turma 108, algumas situações chamaram atenção.

A primeira ocorreu quando, após uma tentativa frustrada de promover um debate em sala de aula, um professor disse que só na turma 108 ele não conseguira realizar a atividade e que sempre era assim, enquanto nas outras turmas havia feito um debate de “alto nível”. Em outra ocasião, durante uma aula, a professora que lecionava me perguntou quais turmas eu observava. Quando respondi que observava tanto a 102 quanto a 108, ela me respondeu que aquela turma era ótima, enquanto nenhum elogio foi feito à 108. O terceiro caso ocorreu enquanto um professor aplicava uma prova à turma, se aproximou de mim para conversar e disse que todas as questões da avaliação eram as mesmas de um trabalho que os estudantes realizaram em seus cadernos, mas que, mesmo assim, aqueles estudantes não tirariam notas boas. Ele completou sua fala dizendo que aqueles estudantes não tinham motivação e que os poucos estudantes que eram bons não se importavam em se esforçar suficientemente para ter notas além da média.

Diferentemente do professor Guilherme, os três professores mencionados ministravam aula para as turmas iniciais do primeiro ano do ensino médio da escola (incluindo a turma 102) e, portanto, seus comentários davam a impressão de comparativos mais assertivos. As declarações dos professores, por terem sido expressadas por sujeitos diferentes, levam ao entendimento que há uma visão compartilhada de que a turma 108 é posta em posição inferior em relação às outras turmas da escola. Uma vez que todas as falas das três situações ocorreram na presença dos estudantes de modo audível a todos – e considerando-as como amostras de um

contexto geral mais amplo –, os estudantes da turma têm ciência dessas impressões.

Essas observações indicaram a existência de diferenciações muito nítidas entre as turmas, em que uma sempre é colocada como inferior a outra. Esse padrão fundamenta discursos tanto de professores, quanto de estudantes. Entretanto ainda são pertinentes os questionamentos: i) quais são as perspectivas apresentadas sobre os rótulos das turmas e; ii) como os alunos coordenam as suas vozes com as vozes de outros, que são trazidas por eles na situação concreta de fala?

5.2. DEBATENDO SOBRE OS RÓTULOS DAS TURMAS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

Os rótulos que as turmas recebem são de conhecimento comum no ambiente escolar. À medida que a comunidade escolar elabora justificativas sobre dificuldades de escolarização e abordam diferentes temas, eles se mostram como parte constituinte do discurso cotidiano no ambiente escolar. Por conseguinte, esta seção tem como objetivo analisar como os rótulos de turmas “boas” e “ruins” são apresentados nas falas dos estudantes participantes da pesquisa e como as justificativas sobre as dificuldades de escolarização são associadas a essa ideia comum.

O seguinte trecho transcrito do grupo focal dos estudantes é expressivo para entendimento sobre como os padrões de fala são articulados a partir das percepções externas que são tidas sobre a turma 108.

[421E] F: O que vocês acham que a direção pensa de vocês aqui no colégio?

[422E] M: A direção...

[423E] J: Da nossa turma?

[424E] F: É.

[425E] H: Olha, agora tá menos pior, mas no começo do ano era bem pior.

[426E] M: Ah... tipo, mano, será que eles sabem, conhecem a gente?

[427E] H: Agora tá sendo mais elogiadinho até.

[428E] J: Eu acho que pra eles é uma turma que 10% vai passar. Os outros não.

[429E] M: É, eles analisam tudo.

[430E] F: Você acha que eles não esperam muito de vocês?

[431E] J: Acho... alguns sim. Alguns tipo, “Ah, vocês... eu sei que vocês são capazes”.

E outros, tipo... alguns, não são todos ali, mas alguns eles já desistiram, “Ah, tu sabe o que tu faz, eu tentei e era isso.”

[432E] M: É.

[433E] K: É.

[434E] F: E como é que vocês se sentem estando numa turma que eles pensam que 10% vai passar?

[435E] J: Eu sou os 99% que vão rodar.

[436E] M: É, eu sou... sou um desses 10% aí.

[437E] B: Ah, eu vou passar, né.

[438E] M: Não, eu não tenho certeza, né. Mas eu sei que eu atrapalho os colegas, as coisas...

[439E] J: Não eu... eu sempre todo... desde a minha primeira série a minha turma sempre foi a pior, de todos os colégios que eu estudei, de toda... então pra mim, eu acho que... eu também deixei um pouco a desejar. Acho que é uma coisa que eu nunca vou conseguir ficar quieta no meu canto e estudar, que nem eu vejo os meus colegas. Tem uns que sentam ali e a aula toda estudando.

[440E] H: Que colega?

[441E] M: Esse canto, né?

[442E] J: O Lucas, né.

[443E] M: Ah, o Lucas.

[444E] J: Tipo, abaixa a cabeça e estuda. Eu não, eu já fico ali...

[445E] M: Não consigo.

[446E] F: Vocês concordam então que...?

[447E] K: Sim.

[448E] M: É, concordo. Falou bonito.

[449E] F: E vocês aí?

[450E] K: Eu também concordo com ela.

[451E] F: Mas vocês acham que vocês realmente são 10% que vão passar só?

[452E] H: Ah, eu tô naquele...

[453E] M: Não, eu falei ao contrário.

[454E] F: Sim, mas vocês acham que o que a direção fala, que pensa de vocês, que é só 10% que vai passar. Vocês...?

[455E] K: É que muita... tem uns que demonstram pra eles que... desinteressado e tem uns que demonstra interessado. Quando quer... faz. E mostra interessado que quer fazer, que quer aprender.

[456E] J: Eu acho que...

[457E] M: Ah, o pensamento deles vai mudando, né. Acho, tipo, no começo eles concordam, assim, aprova todo mundo, mas depois eles vão vendo com o tempo como o aluno

tá desenvolvendo o ano.

[458E] J: E agora na nossa turma, eu acho que quem realmente não quer nada com nada, acho que já parou de estudar ou então não vem e já não faz nada porque realmente não quer nada com nada, ou saiu. Os que querem, tão aqui ainda. Acredito eu.

[459E] K: É.

[460E] F: Algum de vocês já pensou em desistir do colégio?

[461E] M: Já.

[462E] J: Todos os dias pra mim.

[463E] M: Semana passada.

[464E] J: Eu todos os dias.

[465E] K: Eu nunca.

[466E] H: Eu nunca.

[467E] F: Você já?

[468E] B: Eu não.

[469E] J: Eu já.

[470E] F: Tem gente dessa turma aqui que tava aqui no início do ano que já abandonou, né?

[471E] K: Já.

[472E] J: Bastante.

[473E] M: Muita gente.

[474E] J: Nossa turma era muito lotada.

[475E] F: Vocês sabem por que essas pessoas abandonaram?

[476E] H: Uma desistiu porque tinha um filho. Que não tinha como deixar sozinho, que não tinha quem cuidar.

[477E] M: Outra... outro por [não conseguir pagar a] passagem [de ônibus]. Mas eu acredito que trocou de colégio.

[478E] B: Uns porque também começam a trabalhar, daí eles acham que "Ah, só porque eu tô trabalhando, eu vou sair da escola. Muito compromisso".

[479E] M: É, foi quase isso que eu fiz.

[480E] H: Outros porque acham que fazer EJA ou ENCCEJA ajuda mais.

[481E] B: Ou o provão que eles têm aqui, né.

Na passagem acima, nota-se que, ao justificar problemas escolares, as falas dos estudantes parecem se contradizer. Primeiramente afirmam que o problema da turma eram os estudantes desinteressados, mas que esses evadiram e o fizeram justamente por "não querer

nada com nada” (enunciados 455E a 459E), restando apenas os estudantes interessados. Porém, em seguida, alguns afirmam que eles mesmos já cogitaram evadir (enunciados 461E a 464E e 469E). Além disso, ao explicar porque seus colegas abandonaram a escola citam diversos motivos (enunciados 476E a 481E), mas nenhum deles se relaciona com o desinteresse mencionado anteriormente. A mudança de perspectiva acontece de forma muito rápida fazendo com que o contraste com as falas anteriores seja significativo.

Para entender essas variações, é adequado que sejam analisados o conteúdo semântico referencial e o aspecto expressivo. Em uma perspectiva dialógica, cada enunciado é parte de uma corrente de comunicação. Até que o sujeito falante se aproprie expressando suas próprias intenções, a palavra na linguagem é permeada pelas intenções dos outros. Por conseguinte, é inconcebível escolher palavras neutras, sem intencionalidades. Logo as condições contextuais são fundamentais à palavra (BAKHTIN, 1981). Nota-se que essas justificativas feitas pelos estudantes se relacionam com o contexto em que os rótulos das turmas são estabelecidos no ambiente escolar, com enunciados de outros sujeitos e, conseqüentemente, com as percepções externas sobre a turma.

Levando em conta a existência de uma visão compartilhada no ambiente escolar de que a turma 108 é posta em posição inferior em relação às outras turmas da escola, os estudantes compreendem que características negativas são atribuídas a sua turma. O modo como compreendem essas impressões é evidenciado entre o enunciado 422E e o enunciado 433E. No entanto, mesmo que nesse trecho todos estejam falando sobre o mesmo assunto (i.e., o conteúdo semântico referencial é a percepção externa sobre a turma), há diferenças na maneira que descrevem. No enunciado 427E, por exemplo, uma estudante diz que a turma está sendo mais “elogiadinha”, enquanto no enunciado seguinte, 428E, já é dito, por sua colega, que a percepção externa é de que poucos serão aprovados.

Ao compreender os discursos do corpo docente e administrativo da escola, em algum grau, é adotada pelo ouvinte uma “atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 290). É possível dividir as atitudes dos estudantes em dois principais grupos que são: a aceitação dos rótulos e crença neles ou a negação de modo a se defender. Por conseguinte, as diferenças de descrição são marcadas por diferenças dos aspectos expressivos.

Por exemplo, nos enunciados 425E (“Olha, agora tá menos pior, mas no começo do ano era bem pior.”) e 427E (“Agora tá sendo mais elogiadinho até”), mesmo que os rótulos não tenham sido mencionados, Helena demonstra rejeição a eles. Sua defesa – manifestada principalmente pela entonação utilizada – faz alusão ao rótulo que a turma carrega.

Considerando que até então na conversa ninguém havia mencionado aspectos negativos sobre sua turma, pode-se entender a fala de Helena como uma resposta ao contexto extraverbal, incluindo os enunciados que surgiram em outros momentos – as vezes em que Helena escutou alguém atribuir esse rótulo à sua turma. Assim, mesmo quando é apresentada uma visão mais otimista sobre turma, ainda é reconhecido o rótulo negativo.

Nota-se que a melhora indicada é feita em retrospectiva sugerindo uma época em que a turma era “pior” ou menos elogiada. Entretanto, o uso que é feito do termo “menos pior” (enunciado 425E) é amplo, sem que um critério seja definido. Não é especificado a que aspecto essa avaliação se refere; em vista disso, sua fala é legitimada por meio de elogios que a turma recebe, pelas impressões positivas de outros. A fala que a turma está “menos pior” que no início do ano remete às vezes em que o professor Guilherme disse em sala de aula as mesmas palavras, se diferindo pelo aspecto expressivo que, no caso da estudante, é em tom de defesa.

Um outro tipo de enunciado que caracteriza a negação dos rótulos é o apresentado em 426E por Miguel. São questionados os rótulos que são atribuídos sem que ainda tenha sido respondido o que é pensado sobre a turma. No entanto, parte-se do pressuposto de que é de conhecimento de todos os presentes que são conferidas características negativas à turma. Além disso, sua pergunta também está relacionada à percepção que os estudantes têm de que há falhas na relação e comunicação entre o corpo discente e o corpo administrativo da escola, que já foi mencionada outras vezes também por estudantes de outras turmas⁶. Então, nos enunciados mencionados, ao falar sobre as percepções externas sobre a turma, mesmo que os rótulos sejam reconhecidos, o aspecto expressivo exprime recusa a eles. Esse referencial semântico se mantém o mesmo no trecho entre os enunciados 428E a 433E, porém essas percepções não são contestadas.

[428E] J: Eu acho que pra eles é uma turma que 10% vai passar. Os outros não.

[429E] M: É, eles analisam tudo.

[430E] F: Você acha que eles não esperam muito de vocês?

[431E] J: Acho... alguns sim. Alguns tipo, “Ah, vocês... eu sei que vocês são capazes”. E outros, tipo... alguns, não são todos ali, mas alguns eles já desistiram, “Ah, tu sabe o que tu faz, eu tentei e era isso.”

[432E] M: É.

[433E] K: É.

Por sua expressividade, os estudantes passam a demonstrar aceitação e crença nos

⁶ Alguns estudantes relataram não saber quem é a diretora da escola e nem mesmo onde é sua sala. Relataram também momentos em que já tentaram conversar com a coordenação e a direção, mas não conseguiram.

estigmas e seus enunciados denotam conformismo.

Dentro de uma perspectiva de aceitação dos rótulos, no enunciado 435E, uma estudante afirma “Eu sou os 99% que vão rodar.”. Ao falar sobre seu próprio desempenho, o conteúdo semântico referencial então muda, mas as vozes da instituição escolar se mantêm nitidamente presentes, uma vez que é repetido seu suposto pensamento. No enunciado 439E, a individualidade da estudante é mais perceptível por contemplar também suas próprias impressões: “Não eu... eu sempre todo... desde a minha primeira série a minha turma sempre foi a pior, de todos os colégios que eu estudei, de toda... então pra mim, eu acho que... eu também deixei um pouco a desejar. Acho que é uma coisa que eu nunca vou conseguir ficar quieta no meu canto e estudar, que nem eu vejo os meus colegas. Tem uns que sentam ali e a aula toda estudando.”. Mesmo nessa circunstância, sua elaboração só pode ser completamente compreendida se a interpretação não se limitar apenas à voz da estudante. Nota-se que não é manifestada uma posição de defesa nem otimista em relação ao julgamento externo sobre turma. Ao longo de sua trajetória acadêmica, Jéssica assimilou o estigma que é atribuído ao grupo em que é incluída, o grupo dos “piores”. A estudante demonstra aceitar essa identidade e não vê possibilidade de romper com essa condição.

Todavia, conforme mencionado, esses posicionamentos não são estáticos, os sujeitos podem transitar entre eles. Apesar de parecer inusitado que essa mudança ocorra, ela não é incomum e muitas vezes ocorre sem que se perceba. Cada perspectiva tem sua coerência interna e está relacionada com os modos que as situações são definidas e interpretadas. Portanto, para compreender os posicionamentos de aceitação e recusa aos rótulos para além de uma dicotomia, é necessário entender como os discursos dentro dessas perspectivas são estruturados.

As atitudes responsivas dos estudantes frente às percepções externas influenciam também como eles mesmos justificam problemas escolares. Com a finalidade de entender como essas justificativas são elaboradas, a análise pode ser feita por meio da dimensão do modo do discurso que concerne às formas de legitimação. Compreendendo a organização do discurso como organização de padrões de pensamento e fala, uma análise nessa dimensão permite maior poder explicativo sobre como os discursos da comunidade escolar são moldados.

Quando buscam legitimar seus discursos (a partir do enunciado 439E), identifica-se que ora se referem a sujeitos (geralmente estudantes) de um modo geral, considerando as impressões que se tem do todo, e ora situações de sujeitos específicos são usados para subsidiar os argumentos. Desse modo, como já mencionado na seção 3.2.2 Análise, dividem-se as formas de legitimação em *Generalista e Particularista*.

De início, ao justificar seus posicionamentos (enunciados 439E a 450E), é adotada a

forma particularista, uma vez que falam sobre si e o próprio desempenho é o conteúdo semântico referencial.

[439E] J: Não eu... eu sempre todo... desde a minha primeira série a minha turma sempre foi a pior, de todos os colégios que eu estudei, de toda... então pra mim, eu acho que... eu também deixei um pouco a desejar. Acho que é uma coisa que eu nunca vou conseguir ficar quieta no meu canto e estudar, que nem eu vejo os meus colegas. Tem uns que sentam ali e a aula toda estudando.

[440E] H: Que colega?

[441E] M: Esse canto, né?

[442E] J: O Lucas, né.

[443E] M: Ah, o Lucas.

[444E] J: Tipo, abaixa a cabeça e estuda. Eu não, eu já fico ali...

[445E] M: Não consigo.

[446E] F: Vocês concordam então que...?

[447E] K: Sim.

[448E] M: É, concordo. Falou bonito.

[449E] F: E vocês aí?

[450E] K: Eu também concordo com ela.

O aspecto expressivo revela aceitação dos rótulos, de acordo com o autoestigma (PRADO, 2019). Então, em suas justificativas, alegam incapacidade de estudar. Além de perceber o que é afirmado, também é importante destacar o que **não** é falado. Ao falar de suas experiências pessoais, os estudantes não citam desinteresse ou falta de tentativa. Inclusive o enunciado 439E leva ao entendimento de que a justificativa de incapacidade foi atribuída após tentativas mal sucedidas de estudar.

Entre os enunciados 455E e 459E ainda é expressada conformidade aos rótulos da turma.

[455E] K: É que muita... tem uns que demonstram pra eles que... desinteressado e tem uns que demonstra interessado. Quando quer... faz. E mostra interessado que quer fazer, que quer aprender.

[456E] J: Eu acho que...

[457E] M: Ah, o pensamento deles vai mudando, né. Acho, tipo, no começo eles concordam, assim, aprova todo mundo, mas depois eles vão vendo com o tempo como o aluno tá desenvolvendo o ano.

[458E] J: E agora na nossa turma, eu acho que quem realmente não quer nada com nada,

acho que já parou de estudar ou então não vem e já não faz nada porque realmente não quer nada com nada, ou saiu. Os que querem, tão aqui ainda. Acredito eu.

[459E] K: É.

Porém é privilegiada a forma de legitimação Generalista e o assunto é o comportamento dos colegas. Essa mudança de forma de legitimação e de conteúdo semântico referencial faz com que a justificativa expressada também mude, afinal discutem aspectos diferentes. Dessa forma, os rótulos da turma, bem como a evasão dos colegas são justificados pelo desinteresse.

Em contraste, nos enunciados 461E a 481E, quando a forma de legitimação Particularista é privilegiada para falar sobre as vivências dos colegas, os rótulos deixam de se fazer presentes e as justificativas passam a ser abordadas considerando questões além da culpa do indivíduo. Inclusive, dois estudantes (Miguel e Jéssica) confessam já ter considerado o abandono escolar, assim como seus colegas que até então eram retratados como os desinteressados. Em outra parte da discussão, esses mesmos dois estudantes disseram que, no momento, precisavam priorizar seus empregos, enquanto para o restante dos participantes a prioridade era a escola. Posto isso, percebe-se que as condições desiguais da nossa sociedade de classes, que fazem com que jovens precisem se dedicar sobretudo ao trabalho, resultam em vivências de exclusão escolar – mesmo que os estudantes não constatem- isso e encarem como uma falha sua por não conseguirem desempenhar as exigências desses papéis sociais.

Quando pensam sobre as histórias individuais de seus colegas (enunciados 476E a 481E), o desinteresse não aparece mais como forma de justificativa.

[476E] H: Uma desistiu porque tinha um filho. Que não tinha como deixar sozinho, que não tinha quem cuidar.

[477E] M: Outra... outro por [não conseguir pagar a] passagem [de ônibus]. Mas eu acredito que trocou de colégio.

[478E] B: Uns porque também começam a trabalhar, daí eles acham que "Ah, só porque eu tô trabalhando, eu vou sair da escola. Muito compromisso".

[479E] M: É, foi quase isso que eu fiz.

[480E] H: Outros porque acham que fazer EJA ou ENCCEJA ajuda mais.

[481E] B: Ou o provão que eles têm aqui, né.

Nesse sentido, quando os estudantes são levados a falar na forma particularista, os sujeitos são compreendidos com base em mais de um fator. Ao empregar essa forma de legitimação, deixam de atribuir justificativas relacionadas à culpabilização de indivíduos e passam a articular justificativas que se relacionam com questões sociais, mesmo que essas não sejam aprofundadas (e.g., falta de dinheiro para transporte, maternidade na adolescência,

necessidade de trabalhar). No entanto, mesmo que as histórias dos colegas não se encaixem nos rótulos citados anteriormente, a naturalidade com que falam é como se não houvesse incompatibilidade entre as justificativas.

A seguinte transcrição mostra um outro exemplo sobre como os rótulos das turmas são reforçados e como os temas relacionados ao fracasso escolar são abordados. Esse diálogo ocorreu no segundo dia de grupo focal com os estudantes.

[543E] F: E o que vocês fariam se alguém chegasse e falasse que vocês são a melhor turma do colégio, o que vocês fariam pra essa pessoa?

[544E] H: *[Em tom irônico]* A gente sabe que a gente é.

[545E] M: *[Em tom irônico]* Ah, a gente sabe também que é verdade ne...

[546E] J: Eu acharia que é mentira e quer alguma coisa.

[547E] M: Acharia que alguma coisa tá estranha.

[548E] J: Mas já falaram.

[549E] H: Ah, a gente não é a pior. A gente não é a pior turma do colégio.

[550E] M: É.

[551E] J: É, na festa, agora que teve, uma menina falou. Uma menina que é do grêmio que, tipo, passa por todas as turmas, ela falou que uma das... dos primeiro ano o que ela mais gostou, assim, foi o nosso. E eu fiquei...

[552E] M: Hã?

[553E] J: Exatamente.

[554E] F: Vocês acreditam com mais facilidade em alguém que diz que a turma de vocês é uma das piores do que em alguém que diz que a turma de vocês é uma das melhores?

[555E] B: Sim.

[556E] M: É que mais pessoas falam que é ruim.

[557E] H: É, mas agora tá bem melhor do que no começo do ano.

[558E] M: No início do ano, bah.

[559E] F: E o que mudou?

[560E] K: Muitos alunos.

[561E] H: Muitos alunos saíram. Que era muita gente. Era muita, muita gente.

[562E] J: Tinha muita gente que não queria nada com nada.

[563E] B: *[Em tom de jocoso, direcionando o olhar a Kléber]* Outros continuam, né, incomodando. Fazer o quê?

[564E] H: Mas é bem menos do que no começo do ano.

[565E] J: *[Em tom de jocoso, direcionando o olhar a Kléber]* A gente nem sempre pode

ter tudo, né.

[566E] M: Ah, Kléber, tão te dando indireta aí.

[567E] K: Ah deixa elas falar

[568E] J: Não, mentira. Mas acho que o Kléber melhorou também, aí...

[569E] H: Quem?

[570E] J: Kléber

[571E] H: [*Em tom jocoso*] É...

No trecho entre os enunciados 543E a 556E, é falado sobre a turma 108. Entretanto, mesmo que “a turma” usualmente represente um coletivo, nos enunciados dos estudantes, pelo modo que essa situação é definida, é apresentada com uma interpretação como se os estudantes estivessem se referindo a si mesmos. Portanto, o discurso assume forma de legitimação particularista. Nessa passagem, então, os estudantes respondem sobre a imputação a si dos estigmas escolares. Além disso, novamente a expressividade dos estudantes se divide entre os que se identificam com os rótulos (546E, 547E, 551E a 553E, 555E e 556E) e os que adotam uma postura de defesa (549E e 557E).

No entanto, mesmo adotando a perspectiva particularista, a relação do sujeito com o rótulo pode ser de aceitação. No enunciado 556E, Miguel explicita que seu posicionamento em conformidade com o autoestigma está fortemente ligado ao que outras pessoas falam. Ao manifestar a presença de outras vozes em sua fala, mostra que seu julgamento não foi construído por si só, mas foi mediado por outros sujeitos. Portanto, é enfatizada a origem social dessa percepção já internalizada

Mesmo que Jéssica apresente uma fala de uma estudante que elogiou a turma, essa não tem peso suficiente para alterar o julgamento já formado. Primeiramente por ser uma única fala positiva dentre várias negativas. Além disso, a fala da estudante não tem a mesma autoridade que as falas dos professores, uma vez que a noção de autoridade está relacionada com a posição de autoridade que o sujeito falante (ou a instituição por ele representada) ocupa (WERTSCH, 1991). Por fim, quando a estudante do grêmio e os professores falam sobre “melhor turma”, falam sobre aspectos diferentes, não possuem os mesmos critérios para definição; ou seja, apesar de mesmo significante, adotam significados diferentes. Desse modo, a fala da estudante não contribui de forma relevante para alterar o julgamento dos estudantes sobre sua turma.

Entendido então como a aplicação dos rótulos é sustentada, retornemos às justificativas apresentadas pelos estudantes sobre os problemas da turma, articulados com os rótulos.

A explicação sobre mudança de postura da turma (apresentada novamente em

conformidade com as perspectivas externas) é acompanhada de uma mudança de forma de legitimação. Ao justificar a melhoria da turma nos enunciados 560E a 562E é adotada a forma generalista para falar sobre o comportamento dos colegas. Como típico dessa forma de legitimação, novamente é apresentada divisão de grupos de modo a ter quem responsabilizar pelos problemas da turma, como se fosse necessário separar os estudantes que devem ser educados dos alunos problema. Mesmo que anteriormente tenham citado outros motivos para evasão dos estudantes, no enunciado 562E eles voltam a ser retratados como quem “não queria nada com nada”. Desse modo, é possível perceber que os estigmas ainda servem como fundamento para legitimações dos estudantes. Mesmo que sejam apresentadas ressalvas ao julgamento feito (enunciado 564E), suas justificativas ainda se pautam na responsabilização de indivíduos.

5.3. DEBATENDO SOBRE OS RÓTULOS DAS TURMAS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Posta a importância de estudar como as perspectivas dos professores são apresentadas, o seguinte trecho do grupo focal dos professores possibilita essa observação. Esse é uma resposta à pergunta de como os professores definem o quanto aprofundam os conteúdos abordados em aula e cobrados em prova. Mesmo que o tema central da discussão não seja os rótulos das turmas, surge uma descrição que explica como são atribuídos.

[87P] A: É, aprofundamento [de conteúdo] depende da turma, né. Algumas turmas têm um pouco mais de estrutura. Por exemplo, os primeiros anos que foram alunos da escola, tu consegue ter uma profundidade maior. É. Tu vê um trabalho a longo prazo. Mas a maior parte da turma consegue acompanhar, a maior parte da turma consegue acompanhar. E... aí outras turmas, por exemplo, os primeiros anos finais aqui, que tem na numeração das turmas, já é um de cada região. Aí fica mais difícil, normalmente eles trazem muita dificuldade. É assim, é superficial... também faço análise conceitual com eles, também tem a parte de exercícios com a matemática ali e tal, mantém essa resistência, né, tentar relacionar, quando possível. E mesma coisa, alguns acompanham a matemática que a gente faz... e acho que até a maior parte tu consegue. Aí, entre aqueles que não conseguem, tem uma diferença daqueles que se interessam em querer entender e aqueles que não tão nem aí, né. Então acho que... é bem dependente da turma, mas é... resumindo num nível superficial também. Não dá pra aprofundar muito, né. Senão... nem tem muito tempo para isso agora, né. Carga horária, né.

[88P] I: Hoje alguns alunos [dizem]: “Ah mas por que que... ali ficou negativo, professor?” Ah, porque... por que que trocou de sinal, né? Bom, porque passou da igualdade

né, pro outro lado da igualdade, né. Às vezes eles se lembram, às vezes eles nem sabem, né, fica bem...

[89P] A: Aí não consegue relacionar esse negativo com o conceito associado, né.

[90P] I: Exatamente.

[91P] A: É.

[92P] F: E vocês acham que fica mais fácil aprofundar [o conteúdo] quando os estudantes já estão há mais tempo aqui no colégio?

[93P] A: Ah, aí sim... sim, sim.

[94P] L: Isso fica bem claro, assim, que as turmas que são oriundas do colégio, né, que vêm desde o Ensino Fundamental aqui da escola, eles têm um desempenho, um interesse, um resultado muito melhor...

[95P] A: Um comportamento melhor também, né. Uma postura.

[96P] G: É, acho que isso aí são dois fatores. O primeiro, que eu percebi assim, agora esse ano eu tô dando aula pro Fundamental agora, da escola de tarde, o nível do Ensino Fundamental é bem forte, em relação a algumas escolas que eu já... não que eu já dei aula, mas que eu presenciei, né. E eu percebo também que tem essa questão do vínculo, né. Isso pode parecer uma coisa meio sentimental, mas, assim, o aluno que tem esse vínculo com a escola já de longa data, acho que ele... ele sente mais... vamos dizer assim...

[97P] A: Fica muito mais fácil, né.

[98P] G: Ele conhece as regras, ele conhece a rotina da escola.

[99P] L: É... até respeita mais o ambiente, né.

[100P] G: É.

[101P] L: O ambiente escolar assim.

[102P] G: E os alunos que vêm de fora, principalmente o primeiro ano, o primeiro trimestre do primeiro ano é um momento de ruptura, né. Então ele... esse conflito entre os alunos que vieram de fora os que já estão aqui, os repetentes. Enfim, é bem complicado esse começo de ano.

Diferentemente dos trechos de transcrição do grupo focal dos estudantes, nesse trecho do grupo focal dos professores não há variação entre as formas de legitimação, seus discursos se mantêm na forma generalista e são mais assertivos. Além disso, outra diferença apresentada é que, apesar de não questionarem os rótulos das turmas, ao justificá-los apresentam motivos para além dos manifestados pelos estudantes.

É mostrada concordância e atribuição de estereótipos negativos às últimas turmas em comparação às primeiras (por ordem de numeração). Depreende-se dos enunciados que os

professores se fundamentam em características típicas dos rótulos que dividem as turmas e os estudantes para definir suas práticas pedagógicas; então, para além da linguagem, os rótulos também moldam as relações do cotidiano escolar.

O uso da forma de legitimação Generalista faz com que proposições abrangentes sejam privilegiadas. As discussões surgem de acordo com a ideia de “os estudantes bons” versus “os estudantes ruins” - em que os termos “bons” e “ruins” aqui empregados são usados como hiperônimos relativos a uma gama de características referentes ao comportamento e desempenho dos estudantes e diferenciadas por suas conotações valorativas. São identificadas uma série de oposições (os que têm mais estrutura e os que têm mais dificuldade; os que conseguem acompanhar e os que não conseguem; os que têm interesse e os que “não tão nem aí”). A última - entre os que têm ou não interesse - é a que se mostrou mais presente durante os grupos focais.

À medida que citam as razões pelas quais essas características são atribuídas às turmas, são entendidos quais são os temas que definem os hiperônimos de separação dos grupos. Neste momento, não serão questionadas tais afirmações, mas a discussão se aterá à forma das justificativas. Nos enunciados 87P, 94P e 95P, ao adotar uma concepção de imputação dos rótulos justificando no âmbito dos indivíduos, os professores respondem à pergunta falando sobre *características dos estudantes* que facilitam ou dificultam aprofundar o conteúdo. Os rótulos são legitimados com base em desempenho, resultados, interesse e comportamento dos estudantes, mas as raízes dessas diferenças não são discutidas. Já nos enunciados 96P a 102P, os professores respondem à pergunta falando sobre aspectos da *relação dos estudantes com a instituição* que facilitam o aprofundamento do conteúdo. Então as diferenças são justificadas pela qualidade do ensino, vínculo do estudante com a instituição e pela ruptura causada por ingressar em uma nova instituição.

Quando falam de características, os temas abordados são os mesmos expressados pelos estudantes: se limitam a apontar falhas dos estudantes e não cogitam que a própria escola possa produzir essas "falhas". A entonação e o uso de expressões como “isso fica bem claro” fazem com que a atribuição de características nesses enunciados aparente ser inquestionável.

Já a elaboração de justificativas que se baseiam na relação dos estudantes com a instituição parece tentar superar essa perspectiva deficitária, mas, mesmo que indique problemas referentes à escolarização, parte do pressuposto de que os estudantes já chegam na escola inevitavelmente munidos de dificuldades de aprendizagem (PATTO, 2015). Assim, continuam se pautando apenas na necessidade de adequação dos estudantes e suas atitudes frente à escola de forma unidirecional.

5.4. DISCUSSÃO SOBRE OS RÓTULOS DAS TURMAS

É possível observar que, ao usar o modo do discurso generalista, tanto os professores quanto os estudantes apresentaram concordância com o rótulo de “ruim” da turma 108, justificando-o pelo comportamento desinteressado dos estudantes. Entretanto, ao usar o modo particularista, os estudantes indicaram múltiplas justificativas para a evasão e baixo desempenho de seus colegas. Apesar disso, não reconsideraram as culpabilizações atribuídas às atitudes dos colegas. Ainda, quando se referem ao próprio rendimento, usando o modo particularista, mesmo que assumam o rótulo de “ruins”, demonstram se diferenciar dos demais estudantes englobados dentro desse rótulo, buscando outras formas de justificar o seu baixo desempenho. Dessa forma, demonstram que as justificativas que são consideradas no modo generalista não são válidas quando, no modo particularista, analisam histórias individuais.

Os professores apresentaram uma visão mais consolidada dos critérios que dividem os estudantes entre bons ou ruins. Esses se dividem em características próprias dos estudantes e entre relação dos estudantes com a instituição. Entretanto, do modo com que são postas, as duas categorias levam a conclusão de que a medida necessária para melhoria é uma adequação do estudante. Desse modo, tanto os estudantes quanto os professores buscam indivíduos a quem responsabilizar pelo fracasso escolar.

No entanto, as perspectivas dos estudantes se dividem entre i) os que se rebelam, não aceitam os rótulos e ii) os que aceitam e concordam com as características (mesmo que negativas) que lhe são atribuídas. Nem sempre os estudantes permanecem completamente fiéis a um desses grupos, ocasionalmente podem oscilar entre os dois. Vale lembrar também que os modos de discurso estruturam suas formas de pensar e falar, mas não formam posicionamentos e categorias restritas (WERTSCH, 1987).

Apesar das vozes dos professores influenciarem os discursos dos estudantes, alguns contrastes são perceptíveis. Apesar de ambos grupos indicarem melhorias em relação ao início do ano, há diferenças nas formas que são justificadas. Enquanto os professores atribuem as dificuldades do início do ano à necessidade de adaptação após um momento de ruptura, a interpretação dos estudantes é mais simplista. Para eles, com a saída dos alunos problema, também somem os problemas. A forma de linguagem usada pelos professores define critérios com estruturas mais consistentes para delimitação dos rótulos do que os apresentados pelos estudantes. Como os estudantes não possuem critérios definidos, legitimam suas falas com base nas perspectivas externas. Entende-se que a classificação que é estabelecida sobre as turmas é compartilhada pelos professores e, portanto, institucionalizada. Por conseguinte, o modo que

os estudantes percebem as impressões externas resulta em discursos que incorporam culpabilização direcionada aos colegas ou referindo-se a si.

Na passagem de diálogo dos estudantes transcrita na seção 5.2, foi possível observar que, mesmo que tenha sido indicada uma pluralidade de motivos concretos pelos quais os colegas evadiram, os mesmos estudantes os sintetizam como desinteresse. Essa é uma forma de aceitação dos rótulos. Assim,

mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 2015, p. 74)

Munidos dessa lógica, o que faz a turma melhorar é a saída dos alunos problema, chegando a incluir Kléber neste grupo (mesmo que ele tenha permanecido na turma). Isso porque Kléber é um dos estudantes que não abre mão de “seus desejos e individualidades” para fazer exemplarmente o que lhe é mandado e compõe o grupo de estudantes que não “tornam-se objetos dóceis” em relação aos pedidos dos professores (PATTO, 2015). As expectativas (ou falta de expectativas) que a comunidade escolar tem em relação ao estudante parece afastá-lo do ambiente e práticas escolares.

Em momentos que estas expectativas encontram exigências da comunidade, estas podem evidenciar algo de inesperado, perigoso ou depreciativo no sujeito, passando a enquadrá-lo em uma categoria inferiorizada ou considerada socialmente inaceitável. Esta categoria é o Estigma. (PRADO, 2019, p. 240)

Além de enxergar os estigmas nos colegas, foram apresentados trechos em que é demonstrado que estudantes imputam a identidade de “pior” a si mesmos. Esse processo é descrito por Prado (2019, p. 264):

Por meio desta compreensão geral que os estudantes têm da situação em que estão imersos, da condição física e emocional exibida e da impossibilidade material de modificá-la em suas incongruências, eles passam a concordar, aceitar passivamente as regras sociais estabelecidas e a imputar a si e aos outros determinada classificação estereotipada. A aceitação e a própria aplicação de atributos em função da situação escolar constituem a presença do autoestigma.

Ao atribuir para si o autoestigma, é possível perceber a presença das vozes dos que rotularam as turmas das quais ela fez parte. Uma vez que a fala é feita pela estudante, não seria plausível afirmar que quem a expressou foram os professores ou a direção do colégio. No entanto, nota-se contribuição substancial de percepções externas. Dessa forma, o posicionamento de aceitação se mostra construído pelo seu sistema de interação com outros sujeitos e enunciados.

Em geral, percebe-se que os rótulos das turmas são amplamente difundidos na escola, surgindo nas falas cotidianas até mesmo quando não são tema central da conversa. Conforme

os estudantes falam sobre os rótulos, são notadas as vozes dos professores e da direção da escola – não só por terem sido quem os apresentou os rótulos, mas também porque seu papel de autoridade faz com que a influência de suas falas seja mais marcante. Na formulação do julgamento que os estudantes têm sobre si e seus colegas, consideram os rótulos e o julgamento externo. Se a fonte de um juízo é uma autoridade, a prova será do mesmo tipo, embora indiferente; pois, nesse caso, o que se deve investigar é o fundamento e o respeito com os quais a autoridade em questão obteve essa função de autoridade, ou seja, se é possível confiar com fundamento em seus juízos ou se eles são apenas merecedores de fé (HELLER, 2016, p. 66).

Mesmo quando há negativa ao rótulo, as vozes da instituição escolar ainda se mostraram ainda muito presentes para que os estudantes possam formular suas próprias impressões sobre si e seus colegas enquanto turma. Essas vozes exercem importante papel como validação externa. Quando é apresentada alguma forma de recusa aos rótulos, essa também é justificada pelas vezes que em que os profissionais da escola fizeram algum elogio, apontando que, de forma comparativa, a turma havia melhorado ou quando.

Nota-se que os estudantes reproduzem algumas generalizações presentes nos discursos dos professores. Mesmo que tenham sido elaboradas justificativas em que os rótulos não cabem, esses não deixam de ser utilizados, resultando em uma série de contradições. A essa altura cabe retomar o questionamento de Miguel “Ah... tipo, mano, será que eles sabem, conhecem a gente?”

Certamente há incongruências no modo em que os estudantes são retratados pelos rótulos e como são retratados considerando suas complexidades no modo particularista. Entretanto seria leviano transferir a culpabilização aos professores, alegando falta de sensibilidade sobre os padrões culturais dos estudantes, como frequentemente é encontrado na literatura (PATTO, 2015).

Por isso, é necessário reafirmar: o desconhecimento a respeito dessas crianças é generalizado e está presente também no corpo do conhecimento científico; portanto, mesmo que esse professor tente suprir suas lacunas de informação e corrigir seus vieses de classe entrando em contato com os textos que lhe estão mais à mão, é provável que continuará julgando esses alunos pobres, julgando que os conhece. (PATTO, 2015, p. 148)

Faz-se necessário considerar que, assim como as vozes dos professores influenciam as falas dos estudantes, os professores também são seres sociais e suas concepções internalizadas sobre os estudantes também tem origem no plano intermental. Se a crença em estereótipos e preconceitos sociais é difundida em nossa sociedade (e há confirmações no campo científico) (PATTO, 2015), não é possível interpretar as atitudes dos professores de forma alheia a esse contexto, nem os conceber como a raiz dos problemas por fazerem uso de generalizações.

Segundo Heller (2016), os “juízos ultrageneralizadores” são inevitáveis e orientam nossas ações até que sejam refutados. Em vista disso, há a necessidade de que pesquisas de caráter científico argumentem sobre as incoerências dessas estereotipações para que se possa promover ruptura desses padrões. Além disso, Heller (2016, p. 67) também afirma que “a maioria de nossos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social. Em outras palavras: costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediações.”

Apesar de pluralidade de justificativas indicadas sobre dificuldades de escolarização, a que mais se destacou – servindo também para demarcação dos rótulos – foi a baseada em interesse/falta de interesse, por dois motivos: i) esse motivo se mostrou recorrente em ambos os grupos focais e todos os participantes em algum momento demonstraram concordância; ii) essa justificativa sintetiza uma série de outras contradições. Na próxima seção as contradições sobre esse argumento serão mais exploradas, afinal notou-se que “a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo” (PATTO, 2015, p. 363).

6. INTERESSE OU DESINTERESSE

“Eles não têm interesse. Tu manda uma atividade pra eles fazerem e eles não fazem nada. Eles deixam tudo pra última hora” (Luís, professor de Física)

6.1. CONTEXTO SOBRE O INTERESSE OU DESINTERESSE

Os apontamentos feitos sobre o desinteresse dos estudantes chamaram atenção não só pela frequência com a qual apareceu nos discursos da comunidade escolar, mas também fez surgir o questionamento: se os estudantes rotulados não têm interesse pela escola (e esse se estende às famílias), por que permanecem indo à escola, mesmo morando tão longe, necessitando acordar cedo para chegar a tempo e ainda precisando conciliar os estudos com seus demais afazeres?

Os estudantes entrevistados relataram demorar cerca de uma hora no ônibus para chegarem até a escola, mesmo morando em bairros diferentes. Inclusive, durante o grupo focal, os professores caracterizaram a escola como “escola de trânsito” (contrário a “escola de comunidade”), já que a grande maioria dos estudantes mora em bairros periféricos afastados da escola.

Segundo os professores, os estudantes estudam nessa escola mesmo morando longe, pois ela está situada perto do centro e, conseqüentemente, é perto dos locais onde os estudantes trabalham à tarde. Entretanto, no grupo dos estudantes essa não foi uma motivação apresentada. Eles disseram que a escola onde estudam é melhor que as escolas perto de suas casas e relataram gostar dessa escola, dando preferência a ela em detrimento de outras opções. Contudo, é importante salientar que as motivações dos cinco estudantes entrevistados não são generalizáveis ao restante da escola como um todo, mas ainda assim apresentam um aspecto diferente do abordado pelos professores.

Além disso, todos os estudantes do grupo relataram ter uma rotina cansativa, seja ocupando o restante do dia com afazeres domésticos, cuidando dos irmãos, trabalhando, ou um conjunto de todas essas responsabilidades. Um dos estudantes, por exemplo, contou que a sua rotina diária começa às quatro e meia da manhã, quando acorda. Em seguida, depois de se arrumar para enfrentar o dia, pega o ônibus e vai para a escola, onde passa a manhã assistindo aulas a partir das sete e meia. Meio dia e quarenta, ao sair da aula (às vezes sai mais cedo), vai para o mercado onde trabalha e só chega em casa depois das vinte e três horas. Com essa rotina exaustiva, só consegue dormir à uma da manhã para então começar o dia seguinte novamente às quatro e meia.

Diante dessa situação o questionamento latente talvez possa ser reformulado para: por que um estudante que faz tantos esforços para conseguir ir à escola pode ser considerado desinteressado? E também: se esse estudante exemplificado não conseguisse comparecer assiduamente às aulas, isso poderia ser explicado pelo desinteresse? O desinteresse é a causa do fracasso escolar ou mais um de seus sintomas? A origem do desinteresse está intrinsecamente ligada à natureza do estudante ou esse é construído no ambiente escolar e sociocultural a partir de suas relações?

De fato, alguns dos estudantes disseram não gostar e não ter interesse por Física. Houve quem dissesse que o problema são as contas matemáticas e a dificuldade em decorar fórmulas. Por outro lado, outros disseram gostar de Física e achar interessante, principalmente, quando envolve cálculos. Duas estudantes falaram que se saem mal nas provas, apesar de seus esforços; dois estudantes disseram que quando estudam conseguem boas notas, mas quando não estudam vão mal, apesar da facilidade que possuem em Física; já outra estudante disse que não consegue entender a matéria, mas mesmo assim tira boas notas. Os estudantes também discordaram sobre quais matérias são mais difíceis. Alguns acreditam que Física esteja entre as mais difíceis, outros dizem ter mais facilidade na matéria. Não é possível estabelecer um consenso na relação dos estudantes da turma 108 com a matéria escolar. “Seus denominadores comuns decorrentes do fato de serem realidades situadas no mesmo tempo e no mesmo espaço, embora fundamentais à sua compreensão, podem não dar conta, como instrumentos únicos de análise, de suas especificidades.” (PATTO, 2015, p. 171). Apesar de estudos mostrarem a importância de estabelecer interesse dos estudantes em aulas de ciências, neste caso a falta de interesse não parece ser suficiente para explicar as dificuldades do contexto escolar.

Inclusive a concepção de falta de interesse também aparece nos discursos sobre os professores, mas, quando esse aspecto é apresentado de forma descontextualizada, parece mascarar a precarização do trabalho docente. Não é raro presenciar os professores chegando na escola já cansados. Isso é inclusive verbalizado por eles algumas vezes, apesar de não ser necessário. Nos corredores, esperando os professores chegarem em sala, os estudantes já fazem comentários sobre “a falta de vontade” dos professores em começar a aula. Vez ou outra um dos professores inclusive brinca com os estudantes caminhando lentamente até a sala para demonstrar que não quer chegar logo e os estudantes comentam e riem. Outro professor diz que considera seu emprego na escola como um trabalho voluntário, já que depende de outros empregos para conseguir se sustentar financeiramente. Os professores possuem longas jornadas de trabalho, enquanto o governo do estado paga baixos salários. Muitos dos professores da escola não podem contar nem com a estabilidade do cargo, pois não são concursados e cumprem

contrato emergencial. Além disso, não raramente, o pagamento dos salários é atrasado.

Nas duas turmas observadas é comum que as aulas demorem alguns minutos para começar e terminem mais cedo - apesar da constante reclamação dos professores sobre a falta de tempo. Em um dia de observação na turma 102, um estudante chegou a dizer que achava inútil ter duas aulas de Física seguidas, pois a turma passava muito tempo “sem fazer nada”. No mesmo dia, uma estudante da mesma turma observou, em suas anotações no caderno, que a última vez que o professor havia passado conteúdo novo já datava mais de dois meses. O professor explicou que isso ocorreu porque ao longo desse período houve uma semana de recesso, uma reunião administrativa durante o horário de aula e em um dia o professor precisou faltar. A falta de tempo reclamada pelos professores então não tem relação apenas às horas de aula, mas também falta de tempo de para preparar e organizar as aulas, tempo de descanso e questões administrativas que frequentemente tomam tempo de aula.

Na alienação do trabalho, a atividade docente muitas vezes se transforma em um conjunto de práticas burocráticas sem propósito. Carvalho (2011) discute que, com a democratização do acesso à escola, sua finalidade foi mudada. Se antes a Escola era o espaço onde haveria distinção social para que uma parcela da população pudesse alcançar o privilégio econômico, hoje essa realidade já não é mais verdadeira para muitos brasileiros. A Escola passa, portanto, a ser um meio sem a definição de fim evidente.

Quando os professores são questionados sobre qual o papel da escola na vida dos estudantes, apresentam dificuldade para responder, mas depois de alguns segundos pensando elaboram respostas que concernem socialização entre colegas, reinserção na sociedade e a escola como escape da realidade em que os estudantes vivem. Até que um dos professores responde “Eu não tenho uma definição pra isso. Tanto que isso me atrapalha em como é que eu vou trabalhar. Não sei qual é o... que que eu quero aqui dentro da escola, que que eu quero que eles saibam.”. E depois completa: “Mas eu acho assim, se eu tivesse uma definição clara sobre isso, eu acho que a minha abordagem seria mais assertiva ou... né... ou mais objetiva. Então, como eu não tenho essa definição clara, eu não... eu me atrapalho, eu me atrapalho mais.”

Do mesmo modo, quando questionado aos estudantes qual o papel da escola em suas vidas, também não é demonstrada uma definição muito clara. As respostas se restringem a “Ensinar” e “Ensinar conhecimento. Pro futuro, né?”. O silêncio que segue as respostas e as expressões dos estudantes dão a entender que não há mais nada para ser dito além da obviedade. Parece nem fazer sentido questionar essa abrangente resposta pronta.

Quando questionado o que eles esperam da escola ainda respondem de forma muito vaga “Aprender coisas novas, tipo... que vai ajudar quando a gente sair da escola.”. Quando

insisto para entender melhor dizem que é para ajudar na “Formação, educação, jeito de falar. Essas coisas.”, remetendo a um papel de adequação desses estudantes à sociedade, afinal eles já possuem o próprio jeito de falar. Porém, depois citam a escola como facilitadora de oportunidades “[...] dizem ‘ah, sem... sem escola tu não consegue uma profissão’. Tu consegue. Só que tu nunca vai ser valorizado.”

Os professores também dizem ter dificuldade para responder sobre quais as expectativas dos estudantes a respeito da escola. Discutem que os estudantes frequentam a escola para socializar com os colegas e que os estudantes priorizam o trabalho aos estudos pois em suas famílias falta referência de incentivo para estudar. Ao fim, é afirmado: “É, é uma expectativa de apenas existir. A gente não consegue definir qual é a intenção.”

Nesse contexto em que há confusão sobre qual o sentido da ida dos estudantes à escola, o cotidiano escolar passa a ser centrado no cumprimento de normas pré estabelecidas. Daí um dos principais motivos pelos quais a turma 108 é vista como a pior - o não cumprimento das regras. A turma 102, apesar de ser considerada a melhor, também não parece ter uma boa relação com as normas escolares. Em uma atividade feita por um grupo de três estudantes de graduação da UFRGS em um dos dias letivos na turma 102, os estudantes confessaram que sua relação com a escola é permeada por sofrimento. Dentre as principais reclamações que apresentaram estava o que chamaram de “abuso de autoridade” e inimizades entre os colegas de turma. Há uma sensação generalizada na turma que ninguém se importa com eles, que estão sozinhos e de que o ambiente é “pesado”. Dessa forma, a rebeldia da turma 108 parece, em certa medida, resgatar um pouco de saúde no ambiente adoecido da escola. Apesar de também manifestarem que não se sentem apoiados pela direção, coordenação e por parte dos professores da instituição, ao construir relações de amizade com seus colegas, os estudantes criam seu próprio espaço de acolhimento dentro da escola, que funciona como uma fuga ao sofrimento presente na instituição.

Uma vez que os estudantes são capazes de desempenhar diferentes papéis nos espaços que criam - ou até mesmo nas aulas de Educação Física, em que os estudantes considerados mais desinteressados são aqueles que convocam os colegas para participar -, cabe tentar compreender como a comunidade escolar justifica o desinteresse queixado, mas não aceitá-lo como inerente aos estudantes. Já que os professores durante o grupo focal demonstraram uma grande vontade por entender e ajudar os estudantes, se faz proveitoso buscar novas interpretações para as queixas apresentadas, de modo a estabelecer um diálogo entre os discursos dos dois grupos e relacionar as diferenças de perspectivas apresentadas em enunciados que possuem as mesmas temáticas. Portanto, recusando hipóteses pautadas em

determinações biológicas, se faz pertinente compreender o interesse/desinteresse escolar como produto de relações estabelecidas em um determinado contexto e evitar pensamentos conformistas como “eles são assim mesmo” ou que o grande número de educandos considerados desinteressados é fruto de mera coincidência entre os indivíduos.

6.2. DEBATENDO SOBRE INTERESSE OU DESINTERESSE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Durante o grupo focal foi solicitado que os professores elaborassem hipóteses para explicar a reprovação e o abandono dos estudantes.

[280P] F: Mas por que que vocês acham que esses estudantes reprovam?

[281P] L: Falta... acho... pra mim, é falta de interesse deles mesmos, né. Ahn... talvez porque a gente não proporcione pra eles um sistema adequado de aprendizagem. E... acho que isso aí.

[282P] A: É, eu acho que basicamente se a gente for olhar... lembrar dos conselhos, assim, é matemática e linguagens que reprova, né?

[283P] L: É, acho que... é abrangente a preocupação. Hoje.

[284P] A: Porque a natureza⁷ sozinha não reprova, né?

[285P] G: É, com esse sistema de ser por área, a reprovação diminuiu um pouco.

[286P] A: Diminuiu um pouco.

[287P] L: Eu não sei se diminuiu...

[288P] G: Diminuiu.

[289P] L: É?

[290P] A: Diminuiu.

[291P] G: Justamente... agora, o que eu percebo é o seguinte... normalmente a massa de alunos que reprovam hoje são de alunos infrequentes ou com frequência abaixo de 80%.

[292P] A: É.

[293P] G: Normalmente os alunos que vêm na aula mesmo, aqueles que incomodam muito, ahn... acabam trabalhando. Então, às vezes durante o ano eles não trabalham, mas chega no final do ano, na recuperação, a gente conversa assim... sim... com a pessoa individualmente e fala "Cara! Menina! Vamos fazer? Vamos fazer essa recuperação, vamos estudar?". Aí a pessoa até ela consegue avançar, consegue ter uma evolução. Mas normalmente os reprovados

⁷ Houve mudança no sistema avaliativo da escola, de modo que as notas finais não são mais atribuídas por matéria escolar, mas sim por áreas. No caso da disciplina de Física, ela compõe a área de Ciências da Natureza juntamente com as disciplinas de Química e Biologia. Então, a nota final de um estudante para essa área é a média das suas notas obtidas nas três matérias escolares.

são os infrequentes.

[294P] L: É, a gente tem... a gente tem um índice de reprovação grande porque a gente tem um índice de abandono grande, né.

[295P] F: E por que que vocês acham que tem tanto abandono?

[296P] L: Eu acho quase que questão social mesmo.

[297P] A: É, é social, né? Muitos, por exemplo, abandonam por não ter dinheiro pra passagem de ônibus. A gente tem essa realidade aqui. Né, e... outros porque... né, simplesmente se perdem dentro da...

[298P] L: Muitos têm que cuidar dos irmãos.

[299P] A: É.

[300P] L: Tem a casa pra cuidar.

[301P] G: Outra situação é assim, que até a gente anda conversando nas últimas semanas, que até ano passado, tinha o "Vou à Escola", que é um sistema que o aluno conseguia passagem gratuitamente. E esses benefícios que tão sendo cortados pelo governo, porque é um dinheiro federal que vem pro município e está sendo cortado esse dinheiro, essa verba. E muitos alunos que vinham na escola, mesmo tendo condições terríveis, financeiras, conseguiam vir, porque tinha essa passagem gratuita, agora não conseguem. Então, imagina, né? A passagem pro estudante, ida e volta, dá quatro e...? Quatro e quarenta a passagem agora.

[302P] I: É, acho que é por aí.

[303P] A: Quatro e setenta.

[304P] G: Quatro e setenta, vezes ahn... vinte e dois dias letivos por mês, imagina pra alguém que vive numa situação terrível, de baixa renda? Mais os irmãos que têm que vir, então...

[305P] A: É, mesmo se for meia passagem é... meio inviável.

[306P] G: Mesmo meia passagem pra quem, ahn...

[307P] I: É, logo assim também no primeiro... logo que o aluno... quando ele ingressa no Ensino Médio, né, parece que ele já vem assim "ah, já tá jogo ganho", né, no Ensino Médio, né. "Passei pelo mais difícil", o fundamental lá, chega o ensino médio parece, é... principalmente as...

[308P] A: Cumprindo tabela, né?

[309P] I: É, é... turmas de primeiro ano, então são bem largados, eu noto isso. Engraçado porque quando eles são alunos do nono, eles tão ali, tão se esforçando, batalhando. Porque eu dou aula também pro nono. Aí chega no ensino médio...

[310P] L: Mas eu acho que eles vão ficando mais... mais velhos também, né, eles vão

ampliando a rede deles, aí vão tendo outros interesses, né. Quando eles são crianças, ainda tão... o colégio é o único... a única saída deles, né. Eles vão tendo outros interesses...

[311P] G: Não saem tanto, né?

[312P] L: É.

[313P] A: É.

[314P] I: É, é. Também.

[315P] G: Eles vêm de uma geração que tá muito pelo entretenimento, né, e pelo entretenimento a qualquer custo.

Com as falas dos professores, percebe-se que o desinteresse dos estudantes como justificativa para os problemas escolares virou lugar comum. Essa, aliás, é a resposta imediata à pergunta sobre as causas da reprovação (enunciado 281P). As faltas dos estudantes ainda também aparecem como uma causa (enunciados 291P a 294P) e não como mais um sintoma da produção do fracasso escolar. Por sua vez, as faltas também são justificadas pelo desinteresse dos estudantes (enunciados 307P a 315P). Mesmo que antes tenham sido discutidas outras implicações (enunciados 296P a 306P), volta-se ao lugar comum do desinteresse.

Quando o desinteresse não é o tema principal dos enunciados e os professores discutem fatores sociais que podem ocasionar problemas escolares, citam problemas que são independentes da própria escola (falta de dinheiro e necessidade de cuidar dos irmãos e da casa). Dessa forma, a escola não é colocada como parte dos problemas e, como esses parecem ser inerentes às condições de vida que os estudantes já chegam à escola tendo, ao falar sobre temas relacionados ao fracasso escolar os professores constantemente apresentam uma percepção de impotência frente a esse fenômeno. A única menção que é feita à escola como parte do problema é no enunciado 281P, de modo superficial.

No enunciado 301P, chega a ser mencionada uma evidente medida de barateamento e sucateamento de um programa que tem como público alvo os estudantes da rede pública, mas, ainda assim, os professores concluem suas falas voltando a culpabilizar o desinteresse dos estudantes. Nos demais enunciados, orientados por uma visão individualizante de culpabilização pelo fracasso escolar, os professores apontam os estudantes como fonte de suas próprias dificuldades.

Usando o modo Generalista do discurso, as faltas são associadas ao desinteresse, não como duas consequências causadas por problemas escolares, mas são postas pressupondo uma relação de causa e consequência entre os dois fenômenos. Outros fatores associados ao desinteresse também são descritos no trecho a seguir. Os enunciados seguintes são respostas dos professores quando questionados sobre as principais dificuldades das aulas de Física.

[22P] L: Bem, eu acho que a principal dificuldade é a estrutura sociocultural da escola, né? As dificuldades que eles têm com... as dificuldades de base. Que é difícil a gente ensinar a física, querer tentar fazer um trabalho de ensino de física se eles não têm nem as ferramentas fundamentais básicas, né? Acho pra mim isso é umas das principais dificuldades, né.

[23P] A: É, eu tenho a realidade também da escola particular, que eu tenho [trabalho em] duas escolas particulares e eles até têm um pouco mais de base, dessa base matemática. Mas aí é o interesse. E aí até as escolas mesmo particulares não têm estrutura pra gente conseguir usar um laboratório. O laboratório é... pífio assim, só sucata. Então, acaba sendo... que nem deles lá é desinteresse mesmo. Outros... outras atividades, né? Então, eles não... focam só pra coisas pra... a escola tem um perfil também de querer fazer as coisas pro vestibular assim, então a gente não tem tempo e autonomia pra... embora eles nos exijam isso, a gente não tem tempo pra fazer isso. Atividade prática, assim, né? Pra vislumbrar assim. No máximo, o laboratório de informática. Que também é disponível, aí, sim. Na informática a gente consegue fazer uma simulação, um trabalho com simulação e tal. Mas, da... prático assim, né... de laboratório é inviável.

[24P] G: Pra mim a maior dificuldade é... a questão do ensino ser focado mais na parte matemática e não conceitual. Até eu... um dia desses peguei um livro antigo de Física, de Ensino de Física lá dos anos sessenta. E ele era muito mais conceitual do que os mais atuais.

[25P] A: É verdade.

[26P] G: Acho que essa questão de focar mais nos...

[27P] L: Tu acha?

[28P] G: Eu acho. Eu peguei um bem antigo, bem antigo mesmo.

[29P] A: Tempo que eu digo de colegial... de... como que é? De científico.

[30P] G: De científico.

[31P] A: É.

[32P] L: Eu tenho uns livros do... tinha uns livros do pai lá que, o pai também era professor, né? E... muita ferramenta matemática assim. Tinha conceito, mas também tinha muita ferramenta matemática. Eu acho que foi diminuindo esse...

[33P] G: Acho que é essa coisa da educação tecnicista, talvez do... a partir do regime militar. Ahn... deu essa... esse... essa tendência né. Mas eu acredito que se o ensino de física fosse mais conceitual, ia atingir mais os alunos.

[34P] A: Ia atingir mais. Verdade.

[35P] G: Até que os próprios documentários de física, eles fazem isso, né? E conseguem... bom.

[36P] A: Documentários até assim... de coisas difíceis, né? Como por exemplo, passei o da BBC sobre a... o Bóson de Higgs lá. Os caras conseguiram fazer um documentário que o pessoal conseguisse entender. Né, a gente numa aula... a gente fica tentando...

[37P] G: Com conceitos teoricamente mais básicos, né?

[38P] A: É, básico e os caras não entendem. Eu também acho isso. Tenho vários livros também dos anos sessenta, assim, e eles têm esse viés matemático pesado, forte, mas tem uma base conceitual interessante, né. Se chegasse nesse meio termo, até valorizando mais o conceitual... porque eles já entram com aquela resistência, né. Física é um horror. A gente tem que desmanchar isso aí ou fazer eles se acostumar com a dificuldade, né?

[39P] I: É, então, a primeira vez que eu... a primeira vez então que eu leciono então a... Química no primeiro... a Física no primeiro ano e comecei então com conversões de unidades, né. Aquele conteúdo básico, né? Assim, a física clássica então, né. Começar já pela matemática e tal, mas... eu me apavorei, né. Em conversão de unidades eles se atrapalham um monte. Acho que ali eu já percebi... bom, vou ter que mudar minha forma, né.

[40P] A: Tem, é.

[41P] I: Tem que começar com uma contextualização e tal.

[42P] A: É.

[43P] L: É, o...

[44P] I: E aqui não...

[45P] L: Outro problema que eu identifico assim, é a falta de comprometimento deles. Ahn... tanto deles quanto familiar assim, né.

[46P] A: Interesse, né, também.

[47P] L: Eles não têm interesse. Tu manda uma atividade pra eles fazerem e eles não fazem nada. Eles deixam tudo pra última hora.

[48P] G: Isso é geral de todas as disciplinas...

[49P] L: É, isso é geral. Isso é geral das disciplinas.

[50P] G: Acho que a escola é... ela tem uma coisa... é... mais uma questão burocrática pro aluno do que qualquer outra coisa, né.

[51P] A: É.

[52P] L: Qualquer coisa que a gente vai fazer... a gente tem que tentar assim, ó... ter início, meio e fim dentro da escola, né.

[53P] A: É.

[54P] L: Não pode mais pedir pra... ah, fazer coisas em casa e...

[55P] A: É, tem que ser tudo na escola. E independente do meio social também.

[56P] L: É.

[57P] A: Seja público ou particular. Eu tenho duas realidades na zona sul de Porto Alegre e em Canoas lá e... os caras têm estrutura e também é a mesma coisa: não entrega, não tem interesse.

Nessa passagem, todas as vezes que os professores se referem aos estudantes, usam o modo Generalista. Dentro desse modo são notadas variações de perspectivas adotadas sobre as dificuldades das aulas de física, acompanhando diferentes justificativas ao problema. No enunciado 22P, o professor inicia falando sobre as dificuldades em ensinar. Para responder à questão, ele aponta a dificuldade de falta de conhecimentos básicos como parte da estrutura sociocultural do estudante, como se as dificuldades de sala de aula já chegassem com os estudantes à escola. Essa perspectiva sobre as dificuldades carrega a impressão de incapacidade, impotência ao professor. Já no enunciado 23P, apesar de ainda falar sobre as dificuldades de ensinar e manter a percepção de impotência, o professor acrescenta justificativas que mesclam tanto problemáticas da escola como produtora de dificuldades (falta de estrutura física, foco da escola voltado para o vestibular, falta de autonomia e de tempo), quanto uma perspectiva do estudante como portador das dificuldades (desinteresse).

Em seguida, entre os enunciados 24P e 44P os professores começam a descrever uma escola falha. Nessa perspectiva, a escola tem papel na produção do fracasso e os estudantes aparecem como vítimas desse modo ineficiente e desinteressante de ensinar. Entretanto, do enunciado 45P ao enunciado 57P os professores abordam o desinteresse dos estudantes como causa dos problemas de escolarização. A reiteração de que o mesmo acontece em escolas particulares parece uma forma de tentar desassociar o contexto social do estudante de seu fracasso, aparentando neutralidade. Nessa perspectiva a culpa recai a essa característica dos estudantes. Ou seja, os estudantes ora são retratados como vítimas, ora como culpados. Conseqüentemente, essas duas visões divergem quanto ao entendimento sobre o desinteresse e, portanto, ora ele é apresentado como um sintoma do fracasso escolar, ora como a causa.

Patto (2015) já observara contradições similares em artigos científicos da área de Educação. Segundo a autora, as contradições nesses artigos levaram a dois rumos no pensamento educacional brasileiro: ao reconhecer inadequações na estrutura do sistema de ensino, um grupo voltou a atenção à melhoria da qualidade desses aspectos. Já, por outro caminho, ao buscar as causas do fracasso nos estudantes, as conclusões às quais outro grupo chegava se resumiam diagnósticos das características desses.

As falas dos professores que melhor se encaixam no primeiro rumo (inadequações na estrutura do sistema de ensino) se restringem ao modo que o conteúdo é apresentado

(enunciados 24P a 44P).

Seguindo pelo segundo caminho, quando o desinteresse é apresentado no discurso dos professores, ele é relacionado a alguns outros aspectos que também são explicados pelos estudantes, mas com outra perspectiva. São esses: i) falta de comprometimento familiar (enunciado 45P); como citado anteriormente, ii) faltas (enunciados 307P a 315P) e; iii) não cumprimento das atividades em casa (enunciados 47P a 49P e 52P a 57P).

i) Comprometimento familiar

Ao alegar falta de comprometimento familiar, os professores depositam na família a causa pelos problemas dos estudantes apresentados na escola. Vale lembrar, que ao usar o modo generalista falam de uma família abstrata, que consideram como representativa dos alunos que frequentam a escola. Alguns outros enunciados ditos durante o grupo focal ilustram como é essa imagem construída sobre as famílias.

[114P] I: Ou [o propósito dos estudantes na escola é voltado] pro mercado de trabalho... pouca coisa. Eu acho que o aluno vê assim, “Ah, se minha mãe e meu pai, né, eles não têm estudo e tal, e eles se viram, né, por que que eu vou...? Isso não vai ser importante também pra mim”. Acho que eles pensam assim.

[128P] G: Então eles não têm o referencial de pai e mãe, de família. Então pra eles é muito complicado de ter essa... essa cultura do estudo, pensar “Poxa vida! Vou estudar pra ser uma pessoa melhor”. Não só financeiramente, né, que a gente sabe que não é relação direta “Ah vou estudar muito e vou ganhar muito dinheiro”. Mas falta esse referencial pra eles. É a percepção que eu tenho.

[217P] A: [O problema] não é nem [que falta a família] se engajar [nas questões escolares], é família existir, né?

É estabelecida uma ideia então de que o estudante não desenvolve interesse nos estudos por falta de incentivo familiar e que, uma vez que muitos pais dos estudantes da escola não concluíram seus estudos, eles não consideram a escola importante. Mais uma vez identificam, nas condições de vida do estudante e sua família, determinantes para seu fracasso.

No seguinte trecho, a ideia de que os problemas escolares dos estudantes é consequência de omissão familiar é reforçado.

[139P] F: Vocês acham então que não tem muito incentivo da família? A família não espera muita coisa do colégio também?

[140P] A: Eu acho que pouquíssimo.

[141P] G: Claro, com raras exceções, assim.

[142P] A: Ah, não. É.

[143P] L: Depende do perfil, né.

[144P] G: Tem alunos excelentes aí, que tu vai falar com a família e tu vê, bom, pessoa já com um certo nível...

[145P] L: Não é por acaso, né?

[146P] A: É.

[147P] G: Não é por acaso, né.

As falas dos professores nesse momento expressam uma ideia de causa e consequência: se o aluno é bom, é por causa de sua família; se é ruim, também é uma consequência da sua origem familiar.

Lembrando que os estudantes da turma 108 são considerados os piores estudantes da escola, pode-se inferir que os estudantes entrevistados não pertencem ao grupo das “raras exceções” mencionado pelos professores. Portanto, eles foram questionados sobre suas famílias para examinar se suas impressões são concordantes.

6.3. DEBATENDO SOBRE INTERESSE OU DESINTERESSE: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

[349E] F: E os pais de vocês? Como eles veem a necessidade de vocês virem pro colégio? Eles se importam?

[350E] M: Ah, a minha mãe me espanca se eu rodar, eu acho. Ela dá obrigação pra isso.

[351E] H: Eu nunca rodei e não quero rodar pra descobrir o que ela ia fazer comigo.

[352E] J: A minha mãe, ela... depois que comecei a trabalhar, ela disse que eu preciso estudar. E ela falou que, se eu rodar esse ano, ela vai me tirar do serviço.

[353E] M: Ah não, Kléber. Bah, tu é muito chato.

[354E] B: A minha mãe, ela dá prioridade pro estudo porque ela não deixa... não é que ela não deixa eu trabalhar, mas ela não... não quer que eu trabalhe agora.

[355E] F: E você?

[356E] K: Eu não...

[357E] M: Esse aí tem que tirar da aula.

[358E] F: Que que foi?

[359E] K: Nada.

[360E] J: Fala, meu.

[361E] F: Como é que a sua família em relação à escola? O que que eles pensam da escola?

[362E] K: Ah, eles pensam que eu tenho que... o meu objetivo é vim e estudar e

aprender, né. E se eu rodar é uma consequência.

[363E] B: Pau mandado.

[364E] F: Eles brigam com vocês se vocês faltam aula ou não, eles entendem?

[365E] K: Ah sim, sim [eles brigam], não [entendem].

[366E] B: A minha mãe briga.

[367E] M: Não, a minha mãe briga por causa que ela desistiu por causa que começou a faltar.

[368E] F: E...

[369E] H: Ah, se eu falto a minha mãe me xinga até não querer mais.

[370E] J: A minha mãe exige que eu esteja na escola.

[371E] M: Ela só larga aquela: "tu sabe o que tu tá fazendo". Daí essa aí entra mais no psicológico do que brigar.

[372E] J: A minha mãe fala "a única responsabilidade que tu tem na vida pra fazer é estudar". Sendo que eu tenho um monte de responsabilidade. Tá bom, tá, tá, só isso, né, mãe.

[373E] H: Aham. Ai, adora falar isso, né.

[374E] F: E vocês sentem muita cobrança vindo da família?

[375E] H: Muita.

[376E] M: Não, só tem a minha mãe.

[377E] B: Eu não. Eu não porque ela só fala que tem que estudar, entendeu? Então eu acho que isso é uma obrigação minha. Não, a princípio.

[378E] K: É.

Ao usar o modo particularista, cada um dos estudantes fala sobre suas experiências reais ou imaginam situações hipotéticas, baseando-se no que conhecem concretamente sobre seus pais. Percebe-se que a família descrita pelos estudantes diverge da família descrita pelos professores. Os estudantes integram a considerada "pior turma" e ainda assim relatam que seus familiares se preocupam com sua educação e a tratam com prioridade. É evidente que as os enunciados construídos de modo generalista pelos professores não encontram corroboração nos enunciados particularistas dos estudantes. Ainda, em momento algum os estudantes responsabilizam suas famílias pelas falhas, tomam a responsabilidade para si.

ii) Faltas

Atribuída como uma das causas de reprovações, a infrequência dos educandos também é relacionada ao desinteresse. Em dois momentos os estudantes explicam os motivos pelos quais faltam.

[646E] M: É que eu faltei muita aula, daí perdi o conteúdo. Mas se eu olhar ali, eu

aprendo rápido.

[647E] F: E por que que você faltou?

[648E] M: Por causa do trabalho. Eu tava achando muito cansativo no começo. Foi só no começo, daí eu tava faltando muito.

[649E] F: E o seu chefe não alivia no trabalho pra você poder vir pro colégio?

[650E] M: Não. Porque não é tipo de eu tá bom no colégio.

Nesse primeiro trecho, o estudante Miguel apresenta uma justificativa que trata sobre suas condições de vida, assim como também expressado durante o grupo focal dos professores ao mencionar questões sociais externas à instituição no enunciado 296P a 300P. Sobre essa justificativa pode-se dizer que a suposição feita de modo Generalista pelos professores coincidiu com a afirmação feita de modo Particularista pelo estudante. Entretanto, a diferente expressividade estabelecida pelos sujeitos em relação ao assunto, os leva a conclusões diferentes nesse momento. Enquanto no grupo dos professores a discussão findou em uma justificativa que destaca o desinteresse, na narrativa do estudante esse elemento não cabe.

Não obstante, apesar de não citar o desinteresse, o estudante também demonstra se culpar. A entonação constrangida dada pelo estudante no enunciado 648E ao dizer que o cansaço era só um fator inicial exprime esse como uma questão de adaptação, um problema que agora já foi consertado e, dessa forma, a responsabilidade recai sobre si.

Outro momento em que os estudantes discorreram sobre os motivos pelos quais faltam está transcrito no trecho abaixo.

[981E] H: Não, eu já matei muito mais aula no primeiro trimestre, então... agora pode dizer, eu não mato mais.

[982E] M: Ah eu matei... Eu ia matar hoje, mas não vai dar.

[983E] J: Ah, eu pra matar aula é só, tipo, se eu ver, assim, que o período vai ser um porre, aí eu pego e vou pra casa.

[984E] M: Ah, só se eu não ver que eu vou ficar sozinho, só.

[985E] B: Eu mato aula só se eu vejo que é essencial, assim. Ai, hoje é, vamos supor, hoje é Física.

[986E] J: Tipo, ah, hoje tem um trabalho e eu já fiz o trabalho, não tem necessidade. Aí eu vou me embora.

[987E] B: É.

[988E] M: Ah, eu não penso a mesma coisa.

[989E] F: E você, Kléber?

[990E] K: Eu penso...

[991E] H: O Miguel... o Miguel e o Kléber assim, ó, veem uma oportunidade de ir embora, vão. Nem pensam...

[992E] K: Não... não mesmo.

[993E] H: Que não, Kléber!

[994E] M: [inaudível].

[995E] J: O Kléber estuda na rua, ele gosta de estudar por fora.

[996E] K: É...

[997E] J: Ele mais vive fora do colégio do que dentro.

[998E] K: Não...

[999E] J: Dentro do colégio, dentro da sala.

[1000E] H: Não. Que não, Kléber!

[1001E] K: Eu estudo.

[1002E] M: Não, pior que...

[1003E] K: É que tem vezes... é que tem vezes que, tipo assim, tem aula importante eu fico, quando não tem...

[1004E] B: Ahn ahn (negativa).

[1005E] K: Como não?

[1006E] B: Matemática aquele dia, vocês saíram. Todos os guris quase saíram. Falaram, assim, ó. Tu chegou que nem um louco na sala "Vamo meu! Vamo! É matemática, vamo!".

[1007E] M: Ah, matemática eu não mato.

Mais uma vez, os estudantes utilizam o modo Particularista para se referir a si mesmos e a seus colegas e, dessa forma, não estão falando sobre abstrações, mas sim sobre sujeitos concretos. A partir do enunciado 983E começam a ser explicados os motivos que fazem com que os estudantes faltem às aulas. Nota-se que houve reprodução do discurso de culpabilização relacionada à indisciplina dos colegas, porém os estudantes também fizeram apontamentos sobre a responsabilidade da escola. Do enunciado 983E a 987E há uma responsabilização de fatores escolares por se ausentarem das aulas. Já dos enunciados 991E e 995E usam um tom moralista ao falar das faltas de seus colegas, responsabilizando-os. Nos enunciados seguintes é reforçada a diferença com a qual o tema é abordado: nos enunciados 1003E e 1007E, ao falar da própria falta, é retomada a causa centrada na escola; porém, no enunciado 1006E, ao falar sobre as faltas dos colegas, de novo eles são responsabilizados com um tom moralista. Portanto, como as falas adotam diferentes referenciais, suas justificativas se intercalam.

Vale frisar, neste momento, que em análise, não serão discutidas as faltas em si, tampouco julgar se as atitudes dos estudantes são certas ou erradas. A importância de ouvir e

considerar legítimos os discursos dos estudantes se dá ao passo em que há necessidade de se compreender seus pontos de vista como sujeitos reais e concretos, para além das abstrações e rotulações. Ainda, Asbahr e Lopes (2006) reforçam que culpabilizar grupos de estudantes a partir de traços de suas personalidades não ajuda quem tem interesse em repensar práticas pedagógicas; portanto é preferível compreender e buscar uma explicação sobre as queixas relatadas.

Isso posto, pela perspectiva dos estudantes foram apresentados novos temas relacionados às falhas da instituição e não apontados pelos professores. Para definir que aulas faltarão, os estudantes medem o nível de importância das aulas e veem a companhia dos amigos em sala como algo essencial para se manterem presentes. Como exposto nos enunciados 985E e 1007E, a aula de Matemática é considerada importante o suficiente para que não falem, enquanto a aula de Física não. Manter a aula interessante e propor atividades novas para serem feitas também aparecem como pontos relevantes para que os estudantes decidam por permanecer em sala, segundo eles (enunciados 983E e 986E).

O desinteresse, quando os estudantes falam sobre si, não aparece centrado no estudante que o tem como característica própria, mas aparece como uma produção da escola. Ao considerar essa interpretação, portanto, é incoerente que a ocorrência de faltas escolares seja justificada resumindo-se a traços dos estudantes, já que a própria escola pode estar agindo de modo a ocasioná-la.

Porém, ainda que consigam identificar outras razões para suas faltas, o mesmo não acontece quando falam sobre o que motiva as faltas de seus colegas, mais especificamente sobre o grupo de amigos ao qual Miguel e Kléber pertencem. No enunciado 1006E, quando Bárbara fala sobre “os guris”, é sobre esse grupo de amigos que ela se refere: um grupo de meninos que sentam juntos no fundo do canto direito da sala e que, frequentemente, saíam juntos da sala com a finalidade de faltar alguma aula sem que algum profissional da escola percebesse.

iii) Não cumprimento das atividades em casa

Para entender como funcionam as atividades dos estudantes em casa, foram questionadas suas rotinas como um todo, considerando compromissos além das atividades escolares.

[228E] F: E como é a rotina de vocês durante a semana?

[229E] M: Ah, é muito cansativa.

[230E] H: Cansativa.

[231E] J: Cansativa a minha.

[232E] K: Acordar às cinco da manhã, se ajeitar e pegar o ônibus às seis e vinte.

[233E] H: Pegar tranqueira... Ônibus lotado...

[234E] M: Acordar quatro e meia e dormir uma. E foi isso.

[235E] K: Sério?

[236E] F: Vocês trabalham?

[237E] M: Sim.

[238E] H: Eu não. Não, eu sou escrava da minha mãe, né. Mas não é...

[239E] M: Sim! Agora eu posso dizer.

[240E] K: [inaudível].

[241E] F: Calma, quem é que trabalha aqui? A Jéssica...?

[242E] M: Eu! Eu trabalho também.

[243E] F: Você trabalha?

[244E] J: Eu [trabalho]. Tu trabalha, Kléber?

[245E] K: Eu trabalho com meu pai.

[246E] M: Quê? Mas é o horário que eu chego, é o horário que eu vou dormir, né, meu.

[247E] J: Que horas tu chega?

[248E] M: Onze e pouco. Só que daí eu vou comer e...

[249E] F: Vocês têm tempo de estudar em casa?

[250E] K: Não.

[251E] H: Tem.

[252E] K: Não... tem! Tem, tem.

[253E] H: Tem, mas não estuda.

[254E] M: Quando eu tinha, eu não estudava.

[255E] J: Até tem, mas falta vontade ainda. Chego em casa, daí eu tô cansada. Bah, eu vou estudar hoje. Daí daqui a pouco eu já deito e vou ver já tô dormindo.

[256E] M: Ah, eu não consigo mesmo. Eu ultimamente tô cansado.

Mais uma vez, como os estudantes falam sobre suas experiências concretas, usam o modo Particularista, o que faz com que suas perspectivas sejam diferentes das apresentadas pelos professores. Tanto os professores como os estudantes reconhecem que esses não dedicam tempo suficiente aos estudos em casa, o que diferencia são as explicações formuladas, mas apenas em parte. Os estudantes inicialmente constroem uma narrativa sobre a sua rotina como um todo relatando cansaço e pouco tempo disponível (enunciados 229E a 248E). Entretanto, quando questionados sobre os aspectos escolares, a narrativa muda: afirmam ter tempo e se culpabilizam (enunciados 250E a 255E).

É notório que há diferença entre os discursos que abordam as suas rotinas como um todo

e aos aspectos escolares, que são parte dessa rotina. Por vezes, durante o grupo focal, os estudantes deixaram transparecer uma visão sobre o desempenho escolar como se esse dependesse apenas de seu próprio esforço e fosse de responsabilidade exclusivamente sua. Mesmo que em outras passagens os estudantes tenham mencionado processos que levam à produção do fracasso, tendem a também se ancorar no discurso do desinteresse pelo desinteresse (sem que sejam discutidas suas causas), ou como dito no enunciado 255E, “falta de vontade”. Portanto, ainda que ao retomar aspectos concretos e cotidianos os estudantes apresentem novos elementos para discussão; quando são questionados sobre a esfera escolar, esses elementos parecem não ser considerados e os estudantes apresentam uma espécie de resposta-pronta fundamentada na lógica meritocrática.

O contraste entre as abordagens de justificativas - ora pautadas no desinteresse, ora apresentando diferentes elementos - é constante e apareceu durante grande parte do grupo focal, de forma que seria inviável apresentar transcrições de todos esses momentos. Um exemplo desse vaivém - em que também está presente o discurso competente - está descrito a seguir.

[665E] F: Por quais motivos vocês acham que as pessoas reprovam?

[666E] M: Falta de querer estudar.

[667E] B: Falta de atenção também.

[668E] J: Bah, eu tenho déficit de atenção, eu acho.

[669E] M: É, se esforçar, é.

[670E] J: Eu porque explicam pra mim... e tipo assim, ó, eu consigo ficar em silêncio alguns momentos, assim, pra entender, só que não entra na minha mente.

Nos enunciados 666E, 667E e 669E os estudantes estão falando de “pessoas” de forma Generalista e, em tom moralista, atribuem causas que podem se enquadrar como desinteresse. Já nos enunciados 668E e 670E, a estudante Jéssica usa a primeira pessoa no modo particularista. Sua fala parece tentar se defender dos rótulos de desinteresse atribuídos pelos colegas. A estudante anteriormente mencionara que acreditava que reprovaria e, para justificar essa situação apesar de seus esforços, recorre à medicalização de suas dificuldades, imputando a si um transtorno psicológico, já que não encontra outras razões para seu fracasso.

Logo após (nos 6,5 minutos seguintes), foram listados pelos estudantes diferentes outros motivos que poderiam levar pessoas a reprovarem ou abandonarem a escola, mas sempre o desinteresse (e assuntos relacionados) estiveram presentes como ponto ao qual os estudantes recorriam durante as discussões.

Enunciados 683E a 736E - Modo Particularista. Justificativa: Passagem de ônibus. Perspectiva: Causa centrada em condições sociais externas à escola.

Enunciados 737E a 743E - Modo Generalista. Justificativa: Incapacidade para conciliar o emprego e os estudos. Perspectiva: Causa centrada no estudante.

Enunciados 744E a 750E - Modo Generalista. Justificativa: Falta de dedicação. Perspectiva: Causa centrada no estudante.

Enunciados 751E a 754E - Modo Particularista. Justificativa: Distância casa-colégio. Perspectiva: Causa centrada em condições sociais externas à escola.

Enunciados 755E a 768E - Modo Particularista. Justificativa: Toque de recolher. Perspectiva: Causa centrada em condições sociais externas à escola.

Enunciados 769E a 787E - Modo Generalista. Justificativa: Toque de recolher. Perspectiva: Causa centrada em condições sociais externas à escola.

Enunciados 812E a 833E - Modo Particularista. Justificativa: Falta de dedicação. Perspectiva: Causa centrada no estudante.

Nota-se que, mesmo com uma variedade de justificativas e possibilidades consideradas, ao final é comum que suas conclusões sejam sobre algum déficit do estudante.

6.4. DISCUSSÃO SOBRE O INTERESSE OU DESINTERESSE

Apesar do desinteresse ser uma justificativa constantemente usada – por professores e estudantes – é interessante notar que, quando é mencionado, é conciliado com uma série de contradições. Por vezes, as afirmações que são postas no modo generalista, parecem não encontrar correspondência nas situações particulares que são mencionadas. Dessa forma, alegar e aceitar o desinteresse como característica própria do estudante não se mostra suficiente para explicar as dificuldades de escolarização.

Repetidamente – usando o modo de discurso generalista -, os professores apontam a falta de interesse como raiz dos problemas. Quando não o fazem, indicam questões que não dependem da escola e que são apresentadas como inerentes às condições de vida dos estudante. Eles chegam a elaborar justificativas que envolvem responsabilidade governamental, mas, ainda assim, a responsabilização dos estudantes é retomada. Portanto, predominam enunciados em que os estudantes são identificados como fontes de suas próprias dificuldades e em que a instituição é eximida de responsabilidade. Dessa forma, os professores assumem uma percepção de impotência frente a essa realidade.

As três principais categorias que embasam os discursos dos professores (descompromisso por parte da família, faltas e não cumprimento das atividades em casa) ganham interpretações diferentes quando enunciadas pelos estudantes, em especial, ao usar o modo do discurso particularista. A descrição que fazem sobre suas famílias contradiz o discurso

sobre omissão parental. Já as justificativas sobre a falta de assiduidade nas aulas se dividem: ao usar o modo particularista para se referir a si, identificam causas em falhas da escola; quando falam sobre as faltas dos colegas, repetem o tom moralista usado também pelos professores. Por fim, ao falar sobre o compromisso com as atividades escolares que devem ser feitas em casa, apresentam diversas razões que, por si só, justificariam a não realização dessas. Entretanto, concluem seus discursos se culpabilizando por não conseguirem fazê-las.

Nota-se que o enfoque privilegiado no discurso dos professores exime a instituição de responsabilidade e justifica reprovações e abandono escolar prescindindo de reflexão sobre os processos de produção desses fenômenos. Perante à percepção de incapacidade e falta de condições para mudar essa realidade por parte dos professores, a culpa pelos problemas escolares é transferida ao próprio estudante, de modo que, ao desqualificá-lo, as tentativas frustradas de sala de aula se justificam. Na busca por sujeitos a quem culpabilizar, perde-se a dimensão política que permeia essas temáticas nos discursos. Dessa forma, "tudo se passa como se o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio" (PATTO, 2015, p. 362). Assim, o desinteresse mencionado e repetidamente relacionado à causa do fracasso escolar é posto como uma característica inerente ao estudante que reprova e/ou abandona a escola, não cabendo, nesse contexto, indagar por meio de quais processos o desinteresse pode ter se constituído. Contudo, vale lembrar que "não existem causas meramente individuais para essas dificuldades, já que elas são produto das relações concretas que se dão na escola" (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 71).

Quando são citados os benefícios que têm sido cortados pelo governo, há uma ruptura no discurso que centra as causas do fracasso no estudante (seja a respeito de suas aptidões intelectuais, suas condições de vida, causas biológicas, psicológicas ou de ordem moral). Ao mudar o enfoque do problema, o estudante, por um momento, não é mais retratado como a origem, contudo a introdução da nova temática não é suficiente para mudar o rumo do discurso e rapidamente a alegação do desinteresse se sobrepõe. Apesar da consciência sobre a realidade da instituição, há uma "identificação equivocada do inimigo" (PATTO, 2015, p.224), colocando os estudantes como principais responsáveis pelos índices de abandono e reprovação.

Contudo, os professores também retrataram, em seus discursos, os estudantes como vítimas de uma escola ineficiente e desinteressante, mostrando uma ambiguidade, como descrita por Patto no seguinte trecho:

Esta maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Essas interpretações do fracasso da escola, são, a

nosso ver, inconciliáveis. Da maneira como estão enunciadas, não é possível nem mesmo afirmar que a uma escola desinteressante vem se somar um aluno desinteressado; é uma simples questão de lógica: enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo. (PATTO, 2015, p 113)

Uma das principais críticas tecidas pelos professores é sobre o modo que o conteúdo é apresentado. Os professores acreditam que a melhor forma de ensinar seria priorizando a parte conceitual da Física. Porém, a motivação para essa decisão não se baseia em reflexões axiológicas e epistemológicas sobre o ensino de ciências. Essa abordagem é indicada como vantajosa porque os professores julgam que o desinteresse dos estudantes é maior por consequência da parte matemática presente nos conteúdos de Física e, portanto, é proposta como forma de facilitar a matéria. Desse modo, pode-se presumir que, até mesmo quando apontam falhas da escola, essas são postas como consequência de dificuldades apresentadas pelos estudantes; ou seja, como inadequações da escola às falhas desses jovens.

Além disso, ainda que a abordagem conceitual do conteúdo seja concebida como melhor, os professores em suas aulas continuam a ensinar os estudantes a “encaixar valores numéricos em fórmulas”. Mesmo que considerem que a forma de ensinar não tem sido eficaz, não há um movimento para repensá-la. Quando o trabalho do professor em uma sociedade essencialmente capitalista é precarizado e se torna alienado, para a execução de seu ofício, não é necessário pensar nos “porquês” envolvidos em suas práticas e a atividade docente se transforma em atividade burocrática.

É interessante notar que, mesmo que tenha sido questionado especificamente sobre as aulas de Física, foi pouca a variedade de temas abordados em discussão sobre a matéria em si. É comum que os problemas sejam transferidos a apenas falhas do ensino de matemática ou a dificuldades inerentes aos estudantes, de modo que o ensino de física pareça imutável. Além disso, não só nesse trecho, mas durante todo o grupo focal, muitas das queixas voltaram-se a aspectos do cotidiano escolar que não são específicos sobre Física, mas ainda assim afetam todas as aulas da escola.

A primeira categoria abordada no discurso dos professores, identifica nas condições de vida do estudante e sua família, determinantes para seu fracasso. Essa visão estereotipada sugere uma carência de ordem moral comumente relacionada a famílias pobres e que tiveram pouco acesso à educação. Entretanto, há muitas pesquisas atuais que se opõem a esses entendimentos demonstrando que há interesse e esforço por parte das famílias das camadas populares para que os jovens consigam concluir as etapas de escolarização (PATTO, 2015).

Foi demonstrada notável divergência entre os enunciados construídos de modo generalista pelos professores sobre a ideia que se têm sobre os pais dos estudantes e os

enunciados particularistas dos estudantes sobre suas próprias famílias.

Guiados por um ideal de família, os professores deixam de conhecer e relacionar-se com pais reais que, como eles, sofrem com trabalhos (ou a falta deles) desgastantes, esforçam-se para que o salário dure até o fim do mês e preocupam-se com o bem-estar dos seus filhos, embora nem sempre saibam como garanti-lo. Ao invés de tornar a comunidade sua aliada, a escola acaba por distanciar-se cada vez mais de sua clientela. (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 65).

A atribuição de causas familiares ao fracasso, faz com que esse seja percebido como natural a grupos e assim sua dimensão sociopolítica é esvaziada. Contudo, mesmo que os estudantes não concordem com a culpabilização de suas famílias, ao assumir o sucesso/fracasso escolar como mero resultado de seus esforços, o efeito sobre a dimensão sociopolítica desse fenômeno é o mesmo. Sabe-se que a família tem papel fundamental na formação e educação dos jovens, mas se sua contribuição é vista como determinística, qual seria a função da escola?

Quando os estudantes discutem a segunda categoria (suas próprias faltas), novamente, a culpa individual se mostra presente nos discurso do estudante Miguel, apesar de não citar desinteresse. Vale ressaltar que a apropriação dos discursos de culpabilização pelo estudante é reflexo também de uma concepção em que “aquele que não se enquadra naquilo que o especialista propõe corre o risco de ver a si mesmo como incompetente, anormal” (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 68).

O grupo de estudantes que tenta faltar aulas com maior frequência – ao qual Kléber e Miguel pertencem – são retratados com tom moralista pelos colegas. É importante destacar quem são esses estudantes.

Esse grupo de jovens, que eram julgados os mais indisciplinados da turma, se assemelhava com os grupos de outras turmas da escola que recebiam os mesmos estigmas: eram compostos majoritariamente por meninos negros. Essa observação não é algo exclusivo dessa escola, no contexto internacional, Connor e Valle (2015) também notaram que esse acontecimento era comum. Portanto, para além das características individuais dos estudantes, vale também atentar para as estruturas sociais que permeiam.

Enquanto muitos estudos indicam a masculinização da ciência e afastamento de meninas da carreira científica - em especial da Física - estabelecida por meio de estereótipos de gênero (CERINSEK et al., 2013; LEWIS e BAKER, 2010; MENEZES et al., 2018), outros estudos também indicam que, na escola, a construção social da masculinidade leva a fenômenos de uma desigualdade invertida de gênero, em que os meninos são os mais diagnosticados com problemas de comportamento e de indisciplina, compondo maioria nos casos de encaminhamento a reforços escolares (CARVALHO, 2001) ou a tratamento psicoterapêutico por indicação escolar (SILVA, 2004) e uma noção acentuada combinada a questões raciais e

socioeconômicas, em que em especial meninos negros e de baixa renda são mais atingidos por esses fenômenos escolares (CARVALHO, 2004).

Do mesmo modo que estudos feministas mostram que não é coerente apenas dizer que garotas demonstram menos interesse pelo campo das exatas sem explicar o contexto social que gera esse afastamento, também há importância em compreender como as construções sociais das masculinidades, articuladas com marcadores sociais como raça e classe, podem produzir esse cenário. A intenção não é defender diferenças entre grupos em termos de aptidões ou capacidades, pois essa concepção é reconhecidamente limitada e presente também em visões estereotipadas (WERTSCH, 1991). Portanto, recusando qualquer tipo de determinismo biológico, se faz importante compreender os motivos que levam meninos negros a serem percebidos como maioria nos grupos de estudantes considerados indisciplinados e desmistificar os estigmas envolvidos nesses processos.

Esse tipo de abordagem do problema não busca negar as diferenças e particularidades de cada estudante. Entretanto, considera que os processos de produção do fracasso são mediados por políticas educacionais, em que não se pode desconsiderar as desigualdades sociais. Consequentemente, os indicadores de fracasso escolar não apresentam, via de regra, resultado direto a respeito das competências dos indivíduos (CARVALHO, 2001). Sendo assim, ao presumir um desinteresse inerente a um grupo de jovens, o contexto em que esse desinteresse é construído é negligenciado. O que proponho, então, é que seja feita uma mudança de perspectiva em que “é às políticas educacionais e a esse emaranhado de interações e de critérios de avaliação que devemos estar atentos, ao buscar as formas de produção do fracasso escolar mais acentuado entre os meninos em nossas escolas” (CARVALHO, 2001, p. 555).

Mesmo que não explicitamente, os estereótipos sociais perpassam as relações institucionais. O combate a esses preconceitos pelo público escolar, não deve se reduzir a culpabilização de indivíduos. Entretanto, é fundamental que seja questionado qual tipo de masculinidade, é reforçado e incentivado tanto na escola quanto na sociedade como um todo. Frequentemente todo o contexto social dos estudantes de escola pública é reduzido a questões relativas à renda de suas famílias. Em um país desigual como o Brasil, é incontestável a opressão que a população de baixa renda sofre, mas, quando é notável que os grupos em que se considera que há mau comportamento são majoritariamente compostos por meninos negros, há também outros aspectos que merecem a devida atenção.

O bom comportamento, valorizado na escola para que alguém seja considerado um “bom aluno”, vai de encontro aos estereótipos que são incumbidos a esses meninos negros e pobres, para quem é presumida rebeldia e um inerente fracasso. Uma vez que o sucesso

acadêmico não é esperado para esses jovens e eles também começam a não se reconhecer nessa possibilidade, eles são levados a buscar outras formas de poder social diferentes do padrão de masculinidade hegemônica relacionado ao sucesso acadêmico e às profissões liberais (CARVALHO, 2001). Como em nossa sociedade padrões de masculinidade heterossexuais são centrados em conquista de poder e a agressividade é valorizada, os meninos podem buscar sua autonomia dentro desses papéis de gênero já conhecidos e respeitados, ao mesmo tempo em que tentam afirmar sua masculinidade e preservar sua reputação por meio da negação de autoridades escolares. Esse movimento se dá em resposta à imagem que é construída pela instituição, rejeitando o posto de aluno carente, fracassado, vítima. As faltas podem ser compreendidas então, nesse contexto dos meninos negros e pobres, como mecanismos de defesa, de modo que o estudante busca sair da situação em que se sente inferiorizado. Portanto, pode-se inferir que o modo de agir desses grupos de meninos, adotando uma postura contra a instituição, está relacionado aos estereótipos estabelecidos dentro da própria cultura escolar. Dessa forma, compreende-se que há o que ser investigado para além da divisão dicotômica entre os dois polos: a culpa é do estudante x a culpa é da instituição.

Como durante todo o grupo focal, quando os estudantes foram questionados sobre o tempo que possuem disponibilidade para realizar as atividades escolares (terceira categoria), apresentaram contradições. Relataram pouco tempo disponível, mas ainda assim se culpabilizaram. Pode-se considerar que essa auto responsabilização é um reflexo das vozes dos professores, que incubem aos alunos a culpa, mas também da sociedade como um todo que naturaliza o discurso meritocrático, a ponto de esse ser usado mesmo que entre em conflito com a narrativa apresentada imediatamente antes.

Um aspecto importante para entender a mudança de perspectiva apresentada, é que os estudantes se recusam a ser vitimizados por suas condições de vida e, apesar de qualquer adversidade apresentada, não se eximem de suas responsabilidades. Portanto, mesmo que reconheçam elementos que prejudicam seu desempenho acadêmico, não os apresentam como determinantes. O problema desse tipo de abordagem se dá quando, mesmo conhecendo seu próprio contexto sociocultural, o estudante o desconsidera. Conseqüentemente, o discurso meritocrático se sobrepõe, fazendo com que o educando passe a centrar em si a culpa pelo seu fracasso, questionando suas competências.

A estudante Jéssica, não se reconhece como desinteressada, mas ainda se identifica como pertencente ao grupo dos estudantes “ruins”. Como sua situação não condiz com a narrativa que tem sido construída, tenta explicar seu caso com um auto diagnóstico de um transtorno. A medicalização das dificuldades é comum no meio escolar, visto que vários estudos

apontam que o número de estudantes que de fato possuem algum distúrbio físico ou mental é muito menor do que o número de estudantes que as escolas consideram portadores de distúrbios (PATTO, 2015; TULESKI; EIDT, 2007).

Comum a todos os enunciados desse trecho, está a busca por rótulos ou categorias definidas onde possam encaixar os indivíduos para justificar suas dificuldades. Essa forma considera características intrínsecas aos estudantes em vez de considerar as dificuldades de aprendizagem como socioculturalmente construídas e situadas (WERTSCH, 1991).

A causa sempre centrada no estudante ou em suas condições de vida que independem da escola está de acordo com o discurso moralista muitas vezes usado pelos professores para justificar o fracasso escolar. Impressiona que, nessa escola com um público tão diverso - como expressado inclusive pelos professores -, a imagem que é construída sobre os estudantes é fiel a estereótipos populares.

[224P] L: Então como não se valoriza... se valoriza mais ter um tênis do que ter um conhecimento. Então, eles trabalham pra ter um tênis, né. Então não ter o conhecimento que eles acham que... poderia mudar alguma coisa, né. Isso tu vai, tu vai conversar com... com pais, com... com todas as classes assim, a valorização é...

[225P] I: Eu dou aula pra turma de aceleração e vejo que isso é bem mais... aflorado, né. O pessoal então... realmente eles são muito carentes e tal...

[226P] L: É, a aceleração... tu sabe o que é aceleração?

[227P] F: Aham.

[228P] I: É... é assim, é... bom, quem é o herói pra eles, né? O herói pra eles é o traficante. É ele que se veste bem, ele que tem... um bom tênis.

[229P] L: É fácil

[230P] A: Tem aquele *knowhow*, né, da... da comunidade.

[231P] I: É.

[232P] A: E aí inverter esse valor, né?

Essa narrativa não parece condizer com o que os estudantes da considerada “pior turma” relataram. Mesmo que convivam quase diariamente, muitas das falas dos professores sobre os estudantes (abstratos) fogem do que é descrito pelos estudantes concretos. Os estereótipos estabelecidos popularmente se mostram como obstáculos, de modo que as experiências construídas no convívio cotidiano parecem incapazes de alterar essas impressões já arraigadas.

Jéssica disse se inspirar no seu pai, que é segurança. Ela quer prestar concurso para servir ao quartel e sonha em um dia ser sargento. Kléber, um dos estudantes que mais recebe sermões dos professores em sala, também almeja seguir os passos de seu pai. Para isso pretende

cursar Administração para continuar trabalhando na empresa da família. Helena e Bárbara sonham em cursar Nutrição ou Gastronomia. Já Miguel não pretende cursar o Ensino Superior. Ele disse não ter planos para o futuro, mas sabe que não quer continuar trabalhando no supermercado. Ele tem ciência que quer transformar a situação que se encontra, mas não enxerga como. Sua fala representa os meninos que foram impedidos de sonhar: “Ah, não gosto de pensar muito no futuro, então... é o que vai vindo. Eu não gosto de pensar muito...”

7. AVALIAÇÃO E NATURALIZAÇÃO DO FRACASSO

“Não tem muito o que fazer.”

(Antônio, professor de Física)

“É, a culpa é nossa mesmo.”

(Miguel, estudante da turma 108)

7.1. CONTEXTO DA AVALIAÇÃO E NATURALIZAÇÃO DO FRACASSO

Conforme mencionado, quando discutidos os rótulos, os critérios que servem para distinguir quem é considerado melhor ou pior na escola mencionados pelos professores são: interesse, desempenho e resultado. Esses dois últimos estão relacionados às notas obtidas pelos estudantes nas atividades avaliativas. Com isso, pode-se inferir que as notas funcionam como símbolos de prestígio que justificam as atribuições de estigmas que diferenciam os estudantes (PRADO, 2019).

As avaliações escolares são o meio usado para comprovar o insucesso dos estudantes e as notas frequentemente são usadas como parâmetros medidores objetivos de suas capacidades. Entretanto, sabe-se que qualquer processo avaliativo é fundamentalmente moldado pelos meios mediacionais utilizados (WERTSCH, 1991). A própria prova aplicada aos alunos interfere por si só nos resultados que eles apresentarão, apesar de comumente ser julgada como um meio inerentemente legítimo de medição de aptidões, necessário e não questionável. Portanto, qualquer recurso avaliativo não pode ser considerado instrumento absoluto capaz de mensurar capacidades naturais que os estudantes possuem ou não.

Cabe questionar então o que é avaliado e o que é esperado dos estudantes além de demonstrar habilidades para usar as ferramentas culturais dos recursos avaliativos adotados e de que forma as notas são concebidas pelos professores e alunos como marcadores de suas características.

Conforme discutido anteriormente, os professores demonstram ter baixas expectativas para os estudantes - em especial os da turma 108 - e isso é refletido também nas avaliações. Em conversa informal, o professor Guilherme, após as aulas, contou que fazia provas fáceis para tentar aumentar a autoestima dos estudantes da turma 108, já que era difundido na escola que essa tinha o estigma de “ruim”. Entretanto, mesmo com a prova facilitada um grande número de estudantes obteve baixas pontuações, necessitando assim fazer a prova de recuperação. Algumas outras estratégias adotadas pelo professor com a finalidade de facilitar o processo avaliativo foram: indicar questões que provavelmente estariam presentes nas provas, escrever as fórmulas necessárias no quadro ao início das provas e colocar questões que exigiam apenas aplicação de fórmulas para a resolução.

Segundo Mclaughlin (2014), baixas expectativas têm sido relacionadas com baixo desempenho em escolas, como barreiras à aprendizagem. As atitudes apresentadas pelo professor Guilherme, também foram percebidas como comuns a outros professores em outros estudos. Algumas consequências das baixas expectativas tidas por professores de ciências foram: mudanças nos currículos, reduzindo ou omitindo conceitos complicados por acreditarem que os estudantes careciam de habilidades cognitivas e da habilidade e disciplina para persistir em determinadas atividades e conhecimento prévio necessário para o Ensino Médio (PRIME; MIRANDA, 2006 apud MCLAUGHLIN, 2014); negação do direito a igual acesso a ciência, perpetuando o fracasso escolar, por alegarem inferioridade intelectual dos estudantes (FRASER-ABDER, 2010 apud MCLAUGHLIN, 2014) e; redução dos parâmetros de avaliação (TROPEA, 1987 apud MCLAUGHLIN, 2014), fazendo o fracasso persistir, uma vez que o tratavam como evidência da indisciplina dos estudantes (TYACK, 1974 apud MCLAUGHLIN, 2014).

Mesmo caso os recursos avaliativos fossem parâmetros suficientes para categorizar os estudantes em termos de suas aptidões, estranha-se que sirvam para comparação de pessoas de turmas diferentes, já que os métodos avaliativos (bem como as aulas e professores) não são os mesmos. Na turma 102, a avaliação é feita por meio de trabalhos, geralmente em dupla, sobre os quais os estudantes costumam discutir em pequenos grupos para se ajudarem. Além disso, o professor também atribui parte da nota avaliando os cadernos e a recuperação é feita em forma de prova com consulta. Já na turma 108, as avaliações são feitas principalmente por meio de provas sem consulta, assim como as recuperações. Ademais, os conteúdos exigidos nas avaliações também se diferem. Ao final do ano, o conteúdo estudado pela turma 102 já havia sido estudado pela turma 108 anteriormente.

Ainda, durante a aplicação das provas na turma 108, foram observados alguns aspectos que levam ao questionamento da legitimidade dos resultados obtidos por meio das provas. O primeiro é o fato de que a prática da “cola” é difundida entre os estudantes dessa turma. Eles se ajudam mutuamente, compartilhando seus resultados entre os colegas e usando o celular para obter respostas. Além disso, os rótulos demonstraram forte influência nas ações de alguns estudantes, levando-os a desistir de alcançar uma boa nota, apesar de colarem recorrentemente. Em uma prova, a estudante Jéssica copiou as respostas de uma amiga, mas um tempo depois apagou toda sua prova, já se assumindo reprovada por não entender e dizendo que é “burra”. No mesmo evento, Brenda, antes mesmo de terminar de responder a prova, questionou o professor sobre como seria a avaliação de recuperação, já imaginando que seria necessário fazê-la. Outro estudante, também no meio do tempo de prova, afirmou que entregaria a prova em

branco. Então, mesmo com as estratégias para facilitar que consigam boas notas, alguns estudantes tendem a desistir, se considerando incapazes.

Dessa forma, a aplicação de provas parece ser em vão. A crença nas avaliações parece um fingimento, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores. No dia de uma das provas, o professor, ao entregá-las aos estudantes afirmou ter preparado em 10 minutos. Essa fala pode indicar displicência ou pode ser um modo de justificar as falhas da avaliação alegando simples falta de preocupação. A prova parecia ter sido copiada de um modelo pronto, pois em uma questão o enunciado indicava “Observe o gráfico.”, mas abaixo do texto havia apenas uma imagem de uma caixa sendo empurrada. Na questão seguinte, o texto indicava “Observe o circuito.”, mas era seguido por uma imagem de um carro e não havia circuitos.

Ao trazer essas situações observadas, a intenção não é questionar a competência dos professores, nem fazer críticas moralistas que se reduzam a suas práticas adotadas em sala de aula. Mas o objetivo é compreender os processos que levam à naturalização do fracasso escolar e ao uso das avaliações como ferramentas de comprovação desse insucesso. Os professores comentaram que os estudantes apresentam baixo desempenho em todas as disciplinas de exatas e, do mesmo modo, os estudantes revelaram que toda a turma 108 havia tirado notas abaixo da média em Matemática. Ciente desse fenômeno generalizado, é necessário pensar considerações além de uma suposta inerente incapacidade cognitiva de compreender abstrações matemáticas e interpretar questões.

7.2. DEBATENDO SOBRE AVALIAÇÃO E NATURALIZAÇÃO DO FRACASSO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

As avaliações aplicadas na escola comumente são utilizadas para atestar as capacidades dos estudantes. Dessa forma, essa seção visa compreender tanto o modo com que as avaliações são produzidas, quanto suas implicações. Para isso, se faz necessário analisar o que é esperado dos estudantes, a legitimidade de seus resultados e também qual a função que essas avaliações exercem no ambiente escolar.

Quando perguntado sobre o quanto os professores aprofundam os conteúdos em aulas e nas questões solicitadas em prova, eles responderam:

[75P] L: É, eu procuro abordar mais questões do dia-a-dia pra eles assim, né? Abordar temas conceituais do dia-a-dia. Esse é o meu... meu... meu foco. Ahn... tento sempre não deixar de lado a... a... a ferramenta matemática, que eu acho que por mais que eles não vão conseguir... ahn, trabalhar ali, eu acho que eles têm que entender que isso existe.

[76P] A: É.

[77P] L: E logo a... logo a frente eles vão ser cobrados de alguma forma, se eles quiserem ir adiante. Eles têm que saber que isso existe, né. Se tá aí, por mais que a gente não cobre deles, ahn... uma resposta mais objetiva, eu acho que eles têm que conhecer, têm que saber que isso existe. Então eu... procuro trabalhar as relações do dia-a-dia com eles, conceitual...

[78P] F: Hm...

[79P] L: Dou umas atividades com ferramenta matemática e..., mas tudo superficial assim, nível...

[80P] F: Não aprofunda muito?

[81P] L: Não aprofundo muito, não.

[82P] G: É, e iss... isso acontece às vezes comigo às vezes, por exemplo, eu tô... passando alguma... algum conceito, por exemplo, potência. Aí eu vou... a partir da fórmula, definição, eu vou chegar até aquela outra fórmula com a força e velocidade. E eu tô deduzindo a fórmula... essa dedução, pra alguns alunos, já pode ser meio traumática. Então... ahn... eu passo sempre a dedução da fórmula. Tá, não muito aprof... dependendo da fórmula, enfim...

[83P] A: Não tem muito o que fazer.

[84P] L: Não tem muito o que fazer, mas... eu passo e alguns alunos compreendem o que eu fiz, outros não.

[85P] A: É.

[86P] G: E aí... eu tento... bom, só se tiver alguma dúvida específica eu tento individualizar, mas é complicado, né. Mas, infelizmente...

[87P] A: É, aprofundamento [de conteúdo] depende da turma, né. Algumas turmas têm um pouco mais de estrutura. Por exemplo, os primeiros anos que foram alunos da escola, tu consegue ter uma profundidade maior. É. Tu vê um trabalho a longo prazo. Mas a maior parte da turma consegue acompanhar, a maior parte da turma consegue acompanhar. E... aí outras turmas, por exemplo, os primeiros anos finais aqui, que tem na numeração das turmas, já é um de cada região. Aí fica mais difícil, normalmente eles trazem muita dificuldade. É assim, é superficial... também faço análise conceitual com eles, também tem a parte de exercícios com a matemática ali e tal, mantém essa resistência, né, tentar relacionar, quando possível. E mesma coisa, alguns acompanham a matemática que a gente faz... e acho que até a maior parte tu consegue. Aí, entre aqueles que não conseguem, tem uma diferença daqueles que se interessam em querer entender e aqueles que não tão nem aí, né. Então acho que... é bem dependente da turma, mas é... resumindo num nível superficial também. Não dá pra aprofundar muito, né. Senão... nem tem muito tempo para isso agora, né. Carga horária, né.

[88P] I: Hoje alguns alunos: “Ah, mas por que que... ali ficou negativo, professor?” Ah, porque... por que que trocou de sinal, né? Bom, porque passou da igualdade né, pro outro lado da igualdade, né. Às vezes eles se lembram, às vezes eles nem sabem, né, fica bem...

[89P] A: Aí não consegue relacionar esse negativo com o conceito associado, né.

[90P] I: Exatamente.

[91P] A: É.

Nesse trecho, é possível notar que há um dilema no cotidiano escolar relativo às práticas docentes marcado pelas variações no conteúdo semântico de referência. Ao justificar o modo que abordam os conteúdos (ensinados e cobrados), os professores se mostram divididos entre as necessidades curriculares que devem ser ensinadas e avaliadas e as limitações que os impedem nessas atividades. No enunciado 75P, é apresentado o conflito entre os dois aspectos considerados determinantes para guiar a prática pedagógica, percebido por expressões como “eles têm que entender que isso [ferramenta matemática] existe” (necessidades curriculares) e “eles não vão conseguir” (limitações).

Essas duas temáticas são abordadas nos enunciados seguintes, demonstrando que são os principais elementos relacionados à definição do conteúdo escolar. No enunciado 77P, o assunto volta-se às necessidades, entretanto, após explicar que o conteúdo é ensinado de forma superficial, os enunciados seguintes (82P a 91P) abordam as limitações.

A mudança de assunto abordado é acompanhada também de uma mudança do aspecto expressivo. Enquanto dos enunciados 75P a 77P os professores falam manifestando preocupação perante suas responsabilidades e expondo suas crenças sobre o que deve ser feito, após assumir que não aprofundam o conteúdo, justificam os motivos para tal a partir da perspectiva conformista de que não há o que fazer, se eximindo de culpabilidade.

Uma vez que a discussão sobre como o grau de dificuldade dos conteúdos são definidos rumou para uma discussão sobre as limitações apresentadas aos professores - predominando os enunciados abordando esse tema -, percebe-se a necessidade de espaços para que os professores possam dialogar sobre suas dificuldades. Perante sua sensação de incapacidade quanto às exigências que devem cumprir, exteriorizam suas frustrações sobre demandas que carecem de atenção e oportunidades para serem tratadas. As queixas manifestadas partem da experiência cotidiana e, pelas indicações de concordância, observa-se que são compartilhadas por todo o grupo de professores.

Para aprofundar uma reflexão sobre as queixas apresentadas pelos professores, cabe observar a quais motivos as limitações são relacionadas. Nos enunciados 82P a 91P abordam as dificuldades dos estudantes (principalmente dificuldades matemáticas), mas no enunciado

87P, além desse aspecto também é falado sobre a falta de tempo.

A linguagem matemática é necessária para compreensão e execução dos exercícios das avaliações e aulas de Física e os professores relatam que as principais dificuldades dos estudantes estão relacionadas ao uso dessa ferramenta. Contudo, essas são postas como falhas que os estudantes já levam consigo às aulas de Física, como um obstáculo fixo, sustentando a narrativa de que “não tem muito o que fazer”, sem que sejam discutidas as estruturas escolares que contribuem para a produção desse cenário de dificuldades de aprendizagem generalizadas. A presença de alguns estudantes que conseguem compreender, como mencionado no enunciado 84P, reforça que o problema está nos estudantes que não conseguem. Além disso, uma vez que as dificuldades são identificadas como mais relacionadas à disciplina de Matemática, os professores de Física se posicionam alheios a esse problema.

Os professores também foram questionados sobre suas expectativas para os estudantes.

[265P] L: Expectativa? Que eles consigam inserir... se inserir no mercado de trabalho, se formem, né, ter uma vida... ahn, econômica...

[266P] A: Decente, né?

[267P] L: Decente. Decente, isso.

[268P] A: Decente, é.

[269P] L: Que possam ser felizes no que eles querem... escolherem, né.

[270P] G: É, assim, ahn... eu tenho expectativas que esses alunos, eles aprendam muito Física e... sigam uma área... é um pouco utópico isso, mas eu espero no fundo que os alunos gostem mais da... de ciência, em geral, né? Que...

[271P] A: Que levem isso pro seu dia a dia, né?

[272P] G: Levem... é verdade. Tem toda a questão assim de “Poxa vida! Eu tô... é... o que eu uso no meu dia a dia tem ciência. Não é algo simplesmente teórico, que eu tô simplesmente vendo no quadro pra passar de ano pra, enfim, seguir minha vida.” E essas questões também sociais, né? Acho que aqui nossos alunos... acho que todo mundo espera que eles tenham uma vida boa, né. Uma vida digna, pelo menos.

[273P] I: Aham.

[274P] G: Uma questão mais social, daí.

[275P] I: Eu espero formar cidadãos, né. Que eles possam levar, então, a... parte mais lógica da Matemática, da Física e Química, né, pra... o contexto deles, né. O contexto social, e até emocional também. Tudo tem consequências, né.

[276P] L: É, causa e consequência.

[277P] I: É.

Analisando apenas o conteúdo dos enunciados nota-se uma incoerência entre o que os professores dizem esperar e as práticas docentes relatadas na passagem anterior e até mesmo às práticas observadas em sala de aula. Nessa passagem é dito que esperam que os estudantes aprendam muito e gostem de Física, no entanto, na passagem anterior, os professores assumem que limitam o conteúdo ensinado e avaliado. Esse contraste é mais discutido na seção 7.4.

7.3. DEBATENDO SOBRE AVALIAÇÃO E NATURALIZAÇÃO DO FRACASSO: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

Quanto à perspectiva dos estudantes, a seguinte passagem auxilia na compreensão de suas impressões em relação às avaliações de Física.

[92E] F: Vocês acham que a prova de Física é difícil?

[93E] K: Não.

[94E] B: [*Em tom desafiador.*] Quanto que tu tirou na prova de Física?

[95E] H: Eu tirei...

[96E] K: Só essa que... que foi mal.

[97E] B: [*Em tom desafiador.*] Quanto?

[98E] H: Eu tirei 2.

[99E] K: Eu tirei três.

[100E] J: Eu acho difícil.

[101E] K: Três, não. Quatro.

[102E] B: Eu acho difícil.

[103E] J: Eu acho também.

[104E] M: Ah, eu acredito que não seja [difícil]. É que nem eu expliquei na outra ali, é que eu não presto atenção. Eu não prestei atenção no conteúdo, daí na prova eu não vou saber fazer.

[105E] J: Quando eu acho que tô indo bem, "Bah, não, sério isso, tô acertando". Aí quando vou olhar: toda errada a prova.

[106E] B: Eu achei que tava certa, eu achei que tinha acertado umas quatro. Eu só acertei uma.

[107E] J: Eu acho que nem isso.

[108E] B: Nem isso.

[109E] F: Mas aí vocês acham, então, que a prova devia ser diferente ou é por outro motivo?

[110E] E: Eu acho que é a gente. Eu acho que a gente tinha que ter mais compromisso.

[111E] J: É.

[112E] H: Estudar, prestar mais atenção.

[113E] M: É, a culpa é nossa mesmo.

[114E] H: Porque se a gente parar e ver, realmente, ver o *sor* explicar, acho que a gente consegue fazer...

[115E] K: É.

[116E] M: Quem não valoriza, não... é.

[117E] B: Ah, eu paro e vejo, mas eu não entendo muito o que ele fala.

[118E] K: Trimestre passado... [*inaudível*].

[119E] M: Ah, mas se todo mundo colaborar com a aula, tem como ele explicar.

[120E] B: Também.

[121E] J: Já aconteceu do *sor* explicar direitinho, e eu pegar a matéria. Aí daqui a pouco eu não entendo mais o que ele explicou, e aí uma amiga minha me ensinar e eu aprender mais do jeito que ela ensinou do que ele. Mas não o jeito que ele ensinou, ele ensina bem.

[122E] K: Eu, né.

[123E] J: Só que eu já peguei com outra pessoa, entendeu. Algum colega já peguei... mais facilidade de aprender do que com o professor.

Nessa passagem, percebe-se que os estudantes, assim como os professores, apresentam insatisfações com a situação vigente, mas também não a enxergam como passível de mudança. Nos enunciados 110E a 116E e 119E, os estudantes reconhecem a necessidade de participar das aulas para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Todavia, nos enunciados 117E, 121E e 123E, expressam que já tentaram essa estratégia e ela não se mostrou efetiva. É manifestado que outras abordagens podem levar ao sucesso. A existência de pluralidade de formas de aprendizagem pode ser usada para contestar a perspectiva de que, se um estudante falha em uma avaliação, significa que o problema reside unicamente nele. Esse ponto é importante de ser considerado para que toda justificativa, por mais que elabore pensamentos diferentes, não volte a recair na estereotipação e culpabilização do estudante pelo fracasso escolar – como visto repetidas vezes nesta pesquisa.

Pela expressividade manifestada nos enunciados 94E e 97E, além de se culpabilizarem, também descredita os colegas. Contudo, ao mesmo tempo em que acontecem esses embates, os colegas se ajudam mutuamente. Convencidos de sua incapacidade, os estudantes recorrem a outras estratégias, implicando em insubordinação. No trecho seguinte esse fato é relatado.

[601E] F: Então vocês acham que a turma de vocês tem um clima legal?

[602E] H: É.

[603E] J: É... a nossa turma, é turma unida.

[604E] K: É.

[605E] J: Bem unida, assim. Prova, trabalho. A gente é bem...

[606E] H: É... [Risos]

[607E] B: Um ajuda o outro.

[608E] F: Vocês se ajudam a estudar?

[609E] B: Aham. [Risos]

[610E] J: Estudar não... Na prova... A colar... [Risos]

[61E] M: Prova... na prova...

[612E] B: Nas provas. [Risos]

Uma vez que colar em provas é uma prática comum dessa turma, o valor dos resultados obtidos por meio desses instrumentos de avaliação é questionável. Portanto, a aplicação de provas perde o significado. Muito se discute que a avaliação não deve ter fim em si mesma e que deve servir como meio para pensar o processo de ensino-aprendizagem em curso, em detrimento de diagnosticar os estudantes como aptos ou inaptos. No entanto, nesse caso, as provas não cumpriram nem a segunda função (se ela fosse possível) a partir de seus resultados.

Como, na prática, a finalidade das avaliações se resume à atribuição de notas que determinam os estudantes reprovados e aprovados, as estratégias adotadas pelos estudantes se voltam para esse objetivo e, por conseguinte, não há propósito em adotar uma estratégia para que se ajudem a estudar. Além disso, como já visto, alguns estudantes mencionaram que, mesmo se esforçando, não conseguem fazer as atividades propostas em sala. Assim, certos de sua incapacidade não reconhecem estudar como uma estratégia de sucesso e a alternativa que encontram para cumprir as exigências escolares necessárias para serem aprovados é por meio da cola.

No trecho seguinte os estudantes manifestam como sentem essa necessidade:

[812E] F: E as pessoas da sala de vocês que vão bem em Física, por que vocês acham que elas vão melhor que outras pessoas?

[813E] H: Não, pessoas vírgula, Lucas. O resto só vai porque a gente se cola no Lucas.

[814E] B: A pessoa. É.

[815E] F: Ele é a única pessoa que vai bem em Física?

[816E] H: Sim.

[817E] B: Sim.

[818E] K: Não, eu vou.

[819E] B: *[Em tom irônico]* Ah, tu vai!

[820E] M: Ah.

[821E] H: Se vai é porque tu vai junto com o Lucas, né.

[822E] K: Não, porque... quando eu estudo.

[823E] H: *[Em tom irônico]* Aham.

[824E] M: É isso, tem que te dedicar, né. Senão não adianta.

[825E] H: Ah, eu falo, eu só vou em Física porque eu vou pelo Lucas.

Nesse trecho, apesar de todos os estudantes assumirem as dificuldades em Física como atributos próprios, há dois tipos de comportamento apresentados frente a essa questão: Helena e Bárbara demonstram conformismo, enquanto Miguel e Kléber recusam o estigma que os colocaria em posição inferior, atribuindo-o à falta de empenho. Esse contraste será explorado e discutido na seção 7.4.

Durante o grupo focal, foi comentado que os estudantes do colégio particular ao lado certamente aprendiam mais, se aprofundavam mais nos conteúdos e que isso deixaria os estudantes de escola pública em desvantagem. Então, suas percepções sobre esse assunto foram questionadas.

[1207E] F: Vocês gostariam que os professores passassem conteúdos mais avançados pra vocês?

[1208E] M: Não assim agora.

[1209E] B: Sim.

[1210E] M: Desde novo, no caso. Desde o começo.

[1211E] B: Desde o início.

[1212E] H: Pra ir já começando bem e não chegar no ensino médio e tocar matéria, matéria, matéria, matéria, matéria pra gente.

[1213E] M: É. Daí querer... é. Porque daí não adianta.

[1214E] F: Mas vocês acham que o conteúdo que eles tão passando agora é muito básico pra vocês?

[1215E] M: Não. Eu já acredito que já não vou usar na vida.

[1216E] B: Eu acho que é.

[1217E] H: Não sei se é básico, mas não é tudo que a gente... tipo, a gente precisa de mais, entendeu?

[1218E] F: Vocês...

[1219E] H: Tipo, a gente tava debatendo esses dias na escola. Foi ontem, né, que a gente tava debatendo isso?

[1220E] J: Acho que sim.

[1221E] H: Que eles... a gente não tem muita chance, sabe, contra eles. Tipo o Enem. Vai eles vão fazer o Enem e a gente vai fazer o Enem. Quem é que vai conseguir vaga?

[1222E] K: Não, mas eles não pode.

[1223E] H: Pode sim, se eles forem até o nono, sim.

[1224E] K: Eles não... Sim, mas, tipo assim, se nós terminar o colégio e fazer o Enem e eles terminar o colégio e fazer o Enem, e nós tirar uma nota igual a deles, aqui... o pessoal do colégio público ganha. Porque eles tiveram uma... um outro ensino.

[1225E] H: Sim, isso eu sei. Mas mesmo assim.

[1226E] M: Eles têm regalia e nós não. Desde o início. Tem que aceitar.

[1227E] F: Mas se o professor começasse a passar pouco a pouco o conteúdo mais avançado pra vocês, vocês iam preferir?

[1228E] K: Sim.

[1229E] H: Sim.

[1230E] B: Sim.

[1231E] F: Você não?

[1232E] J: Não.

[1233E] F: Por quê?

[1234E] J: Porque eu já não pego assim, imagina no avançado.

[1235E] M: É que nem eu expliquei, tinha que ser, tipo, desde o... no começo já, desde o começo. Que daí a gente já ia começar num... num pique. Que daí ia achar normal, no caso, que nem a gente acha.

[1236E] F: E por que vocês acham que os professores nunca passaram algo mais avançado pra vocês?

[1237E] B: Porque eles pensam que, ah, se a gente não tá conseguindo fazer as contas que eles passam, tipo, agora, imagina as outras que eles sabem e não passam, entendeu? Eles acham que é muito difícil a gente conseguir pegar todas que eles querem passar, tipo, mais avançado.

[1238E] M: Ah, será...

[1239] B: Ah, acho que é.

[1240E] F: Vocês pensam o quê? *[Pergunta direcionada aos estudantes que ainda não haviam respondido.]*

[1241E] J: Eu acredito que os professores que dão aula aqui, não... não que, tipo, todos... todos têm a mesma faculdade, sabe? Mas eu acredito que os de lá estudam, tipo, estudam mais pra dar aula do que os daqui.

[1242E] M: Acredito que aqui, querendo ou não, acho que dá um principal que a gente vai usar, acho, na vida.

[1243E] H: É que lá eles cobram mais os professores, né.

[1244E] M: É.

[1245E] H: Cobram muito mais. Até porque lá se, tipo, se tu não der o que eles tão mandando tu dar, tu não estudar pra poder dar pros alunos, tu vai ser demitido, entendeu?

[1246E] M: E eu acredito que lá eles não se preocupam muito com os alunos, assim. Que tem colégio, tipo, que os professores se preocupam afu com os alunos, entendeu? De procurar atrás, querer mandar estudar, essas coisas. Ah, a gente não gosta, mas eu acredito que, tipo, é uma coisa que eles procuram, assim, porque eles se preocupam.

[1247E] F: E você, que já estudou em colégio particular, o que você acha?

[1248E] K: Eu acho que a função do professor, ahn, num colégio estadual é... é outra. Eles... lá no colégio particular ele tem uma função e ele tem que cumprir uma função que é exercida no...

[1249E] M: Fala com as tuas palavras.

[1250E] K: ...da... adequadamente pro colégio. E pro colégio estadual, ahn, o professor não é cobrado, assim, tanto que nem o particular.

[1251E] F: Mas qual que é a diferença dessa função?

[1252E] K: O ensino... vamos dizer que é... os professores de lá devem estudar muito mais que os professores daqui. Pesquisar coisas fora pra trazer pros alunos.

[1253E] F: Então, vocês acham que o principal, assim, talvez seja falha na formação dos professores daqui?

[1254E] M: Não. Em nenhum momento.

[1255E] H: Não, não é falha.

[1256E] K: Não, não é falha, mas a pesquisa, pesquisar coisas... coisas mais...

[1257E] H: Mais interesse, ter mais interesse. Entendeu?

[1258E] M: Talvez também nem todos tiveram um bom ensino, assim também, melhor que nem os professores de lá. Pode ser também. Ah, concorda aí. *[Essa última frase direcionada aos colegas]*

[1259E] H: Tipo, tem o nosso professor ontem, que a gente tava discutindo essa mesma coisa, o sor Samuel. Ele falou que a licenciatura dele foi a mais barata, entendeu?

[1260E] M: É, isso.

[1261E] H: Ele não tinha dinheiro pra pagar tanto assim... mais, entendeu? No nível ali dos professores do [nome da escola particular ao lado].

[1262E] F: Ah tá.

[1263E] M: Que se ele teve uma... como que é? Que se ele teve uma oportunidade pra chegar a um colégio particular pra dar aula é porque ele teve um bom ensino, acredito.

[1264E] F: Então os melhores professores vão pros colégios particulares?

[1265E] H: Geralmente.

[1266E] F: Vocês acreditam...?

[1267E] M: Muitos vão por dinheiro, acredito.

[1268E] F: Tá. E você falou que os professores acham que vocês têm dificuldade e por isso... nesse conteúdo mais básico, e por isso eles não aprofundam mais, né?

[1269E] B: Sim.

[1270E] F: Mas o que que diferencia vocês com dificuldade e os outros alunos do colégio particular com dificuldade? E mesmo assim eles aprofundam?

[1271E] B: É que no colégio particular, tipo, os pais tão pagando, né, então eles querem que os filhos estudem. Eles vão, tipo, não é uma pressão, mas, tipo, eles vão cobrar dos filhos que eles estudem pra ganhar uma boa nota pra passar. Porque se...

[1272E] H: Mas tem muitos que tão, tipo, foda-se.

[1273E] B: É, tem uns que tão... é. Mas, tipo, aqui... aqui, a minha mãe, a minha mãe se importa comigo, claro, né. E ela fala pra mim estudar, mas ela não tá pagando mensalidade de colégio nenhum, entendeu? Então se eu rodar ela vai só me... só vai me dar um xingão. Lá não, daí eles... é capaz deles... não...

[1274E] H: Ó o xingão dela aqui, ó. [*Rindo e levantando a mão imitando o ato de bater*]

[1275E] B: No colégio particular é capaz deles tirarem os filhos, tipo, do... não ter recurso pra continuar, entendeu? Não ter recurso pra continuar com o filho lá estudando. Tipo: ah, tu vai rodar uns três anos na mesma série. Os pais vão desistir, né.

Nos enunciados 1208E a 1213E, os estudantes demonstram insatisfação com a educação que tiveram acesso ao longo de suas trajetórias escolares, desejando que a realidade fosse outra. Entretanto, a insatisfação não fomenta ações voltadas para algum tipo de mudança no presente. Pelo contrário, os estudantes identificam esse problema como construído desde o início de sua trajetória e, portanto, consideram como um passado irreparável. Essa noção de que por anos eles não tiveram acesso ao preparo necessário leva à perspectiva de que agora “não adianta” (enunciado 1213E).

Apesar de Miguel considerar que os conteúdos ensinados são além do necessário para “usar na vida” (enunciado 1215E), os estudantes parecem concordar que estão em desvantagem em relação aos estudantes de escola particular e que não possuem preparo suficiente para

competir com eles (enunciados 1216E a 1226E). Quando é dito “Eles têm regalia e nós não. Desde o início. Tem que aceitar.” é reconhecido que os estudantes da escola particular estão em posição de vantagem e é evidenciada a perspectiva conformista. Dessa forma, as desigualdades percebidas são abordadas como inevitáveis e os marcadores sociais são postos quase que como determinantes ao sucesso escolar. Assim como os professores, os estudantes identificam suas insatisfações, mas não enxergam o que fazer sobre isso além de aceitar.

Nos enunciados que seguem, os estudantes discutem sobre as causas das desvantagens discutidas. Dessa vez com a perspectiva do que acontece no momento presente para corroborar com seu insucesso.

Embora os estudantes demonstrem desejo de mudança, uma das estudantes, se manifesta em desacordo com os colegas. No enunciado 1234E ela justifica atribuindo a si a responsabilidade pelo fracasso. Sua discordância não é relativa ao desejo de uma diferente realidade, mas não vê alternativa em nenhum cenário, pois não acredita em sua capacidade. Uma vez que percebe as dificuldades como inerentes a si, qualquer mudança de estratégia se torna ineficaz. A estudante já se enxerga com o estigma a ela atribuído.

Já no enunciado 1237E, a causa é associada à descrença dos professores nos estudantes. Em seguida, ainda dentro da temática de causas das suas desvantagens, é discutido o papel dos professores. Em geral, os estudantes acreditam que os melhores professores lecionam em escolas particulares e apresentam diferentes motivos para justificar essa crença.

Um desses motivos concerne às diferentes exigências que os professores possuem em instituições públicas e privadas. É afirmado que professores de instituições privadas “estudam mais” (enunciados 1241E e 1252E) porque são mais exigidos (enunciados 1243E, 1245E, 1250E). No enunciado 1245E, é expressado que não seria aceitável, nesse tipo de instituição, que o professor não tivesse um bom preparo. Essa afirmação traz à tona o questionamento se na escola pública isso é aceitável.

Um outro fator indicado como causador das desvantagens educacionais é a noção de que os professores que obtiveram um melhor preparo profissional lecionam nas escolas particulares por questões salariais (1267E). Por fim, nos enunciados 1271E a 1275E, é falado sobre a diferença de exigências sobre os estudantes.

Ao tentar justificar os motivos pelos quais as estratégias adotadas nas duas escolas são diferentes, a estudante Brenda se confunde. Recorre a questões de ordem familiar para explicar o fenômeno a partir do modo Generalista (enunciado 1271E), mas ao retomar o modo Particularista (enunciado 1273E) entra em contradição ao falar sobre a importância que os pais atribuem à educação dos filhos. Além disso, a “punição” de não estudar em uma escola

particular já é a sua realidade.

As contradições apresentadas e as queixas apresentadas pelos professores e pelos estudantes fomentam questionamentos de grande relevância para repensar o Ensino de Física na Educação Básica.

7.4. DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO E NATURALIZAÇÃO DO FRACASSO

Notou-se que os resultados em avaliações surgem como forma de legitimação do fracasso dos estudantes. Porém as próprias avaliações não são questionadas. É preciso considerar que as ferramentas utilizadas para avaliar também possuem implicações e também podem exercer papel importante na produção do fracasso escolar. Além disso, as avaliações no contexto escolar observado não possuem uma função clara.

Os professores mostraram uma evidente dificuldade em conciliar dois aspectos fundamentais para o exercício de suas práticas: as necessidades curriculares e as limitações. Eles manifestaram possuir muitas queixas em comum, mas não saber como proceder frente a elas.

É importante reconhecer o valor das queixas dos professores enquanto fruto do cotidiano de sala de aula. Os conhecimentos que compartilham destacam as dificuldades vividas, mas, para que as insatisfações passem do campo das reclamações para o campo das transformações, é preciso “criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma, possam redimensionar as relações de força aí existentes” (PATTO, 2015, p. 367).

Um dos motivos aos quais as limitações são relacionadas é a falta de tempo de trabalho dos docentes. Sabe-se que as adversidades presentes na vida profissional de professores de escolas públicas do Brasil são muitas e certamente têm influência no trabalho exercido em sala de aula apesar dos esforços e estratégias que são adotadas para contornar o fracasso. Essas frustrações, apesar do empenho dedicado, somadas aos estereótipos que os estudantes já carregam propiciam uma “identificação equivocada do inimigo” (PATTO, 2015, p. 224), e assim características dos estudantes são apontadas como principais causas das dificuldades enfrentadas em seus próprios processos de escolarização.

A segunda razão relacionada as limitações dos professores de Física mencionada é o déficit no conteúdo da disciplina de Matemática. Movidos pela ideia de que não há o que fazer, os professores assumem uma posição passiva em relação aos problemas identificados. Certamente, a culpa pelas falhas do sistema educacional não se resume à conduta dos

educadores, mas, ao se justificarem, cometem o equívoco de atribuir essa culpa aos estudantes. O popular discurso de culpabilização de indivíduos faz com que reflexões sobre problemas escolares comumente se limitem a um embate em que a culpa ou é do professor ou é do estudante. Dessa forma, o fracasso é retratado como algo inevitavelmente anterior às aulas de Física, por causa da incapacidade matemática dos estudantes. Já que qualquer estratégia adotada então parece inócua e o cenário parece não ter solução, os professores assumem um posicionamento de conformismo. Portanto, apesar das queixas, há descrença em uma mudança real da conjuntura.

Não é apresentada uma definição precisa do que os professores da instituição observada esperam com as avaliações. No entanto é dito que esperam que os estudantes levem os aprendizados da escola para o seu cotidiano, mas cabe indagar qual é o contexto que os professores pressupõem para esses estudantes e se suas práticas de fato se voltam a essa finalidade.

Segundo Patto (2015), a afirmação de que “*a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal*” (PATTO, 2015, p.146) é frequente na literatura educacional, entretanto a experiência contraria esse pressuposto teórico. O que se encontra nas salas de aula são professores que, imbuídos pelos estigmas de desvalorização social, não esperam sucesso para os estudantes de periferias urbanas. Nas falas dos professores, a falta de expectativas de sucesso é refletida nas respostas-prontas, na dificuldade de articulação sobre o tema e, sobretudo, no aspecto expressivo dos enunciados. A ponderação feita sobre a palavra “decente” para se referir à expectativa econômica para os estudantes nos enunciados 265P a 268P; a substituição de “boa” por “digna, pelo menos” no enunciado 272P para caracterizar as expectativas para as vidas dos estudantes e; até mesmo, a manifestação feita no enunciado 270P, de que julgam “utópico” o desejo de que os estudantes aprendam muito sobre Física e gostem de Ciência demonstram ceticismo quanto ao sucesso dos estudantes.

Portanto, compreende-se que os enunciados dos professores no trecho transcrito partem da perspectiva de descrença nos estudantes, o que vai ao encontro das práticas de não aprofundar o conteúdo ensinado e, conseqüentemente, não o exigir em avaliações. Consideram utópico que esses estudantes aprendam, sendo assim, não há sentido em ensinar ao estudante concreto. Logo, os professores são levados à desistência pelos estigmas escolares e o fracasso é naturalizado.

Do mesmo modo, os estudantes relataram insatisfação com seu baixo desempenho nas avaliações, porém sem perspectiva de mudança desse cenário. A única variável onde acreditam

que o problema pode estar localizado são eles mesmos. Isso porque partem do pressuposto de que as avaliações dizem respeito, puramente, aos indivíduos e diagnosticam sua competência. Entretanto, à luz da abordagem sociocultural e reconhecendo que a ação está intrinsecamente ligada ao meio mediacional, compreende-se que qualquer resultado não concerne estritamente ao indivíduo, mas aborda o indivíduo-agindo-com-meios-mediacionais. Portanto, “os instrumentos de avaliação não avaliam a inteligência geral dos alunos, mas sim as habilidades específicas no uso de determinadas ferramentas” (PEREIRA; OSTERMANN, 2012, p. 36).

A partir da perspectiva da ação mediada, é de grande relevância ponderar sobre os efeitos (inclusive os não intencionais) dos meios mediacionais empregados. No entanto, nem sempre esses são percebidos, fazendo com que uma ferramenta cultural seja julgada como a única opção admissível para dada situação ou como natural e imprescindível (WERTSCH, 1991). No enunciado 121E, por exemplo, a estudante demonstra reconhecer uma outra forma de aprender o conteúdo em que obteve sucesso. Entretanto, logo em seguida, ela cita a explicação tradicional do professor voltando a dizer que não há problemas no modo como é feita. De fato, não cabe discutir se a explicação do professor é “boa” ou “ruim”, mas perceber que existem diferentes abordagens a uma mesma questão e que, conseqüentemente, apresentam efeitos diferentes para diferentes estudantes. A compreensão da heterogeneidade de formas de organizar o pensamento e a noção de que a ferramenta usada molda a ação contrariam a perspectiva de que, se um estudante falha em uma avaliação, significa que o problema reside unicamente nele. Então, em vez de assumir que uma ferramenta (usada para avaliar ou ensinar) é capaz distinguir os aptos e os inaptos, é possível refletir sobre a função de cada ferramenta e ponderar sobre sua adequação em cada contexto.

Com base no pensamento de Wertsch (1991), se torna importante questionar o propósito do uso de uma ferramenta em detrimento de outra de acordo com o contexto sociocultural. À medida que determinado meio é considerado como absoluto para descrever as capacidades dos estudantes, é naturalizado o fracasso daqueles que recorrentemente não conseguem boas notas. Evidentemente, o estudante possui papel ativo e responsabilidade sobre sua aprendizagem, entretanto cabe ponderar sobre as implicações de centralizar nele a culpa.

Se os estudantes se culpabilizam e assumem para si características negativas recorrendo à estereotipação pelo fracasso escolar, deixam de acreditar em suas capacidades. Então, em uma lógica conformista, não há sentido em buscar por alternativas. Usando as palavras de Nailton, cuja trajetória escolar marcada por repetências foi explorada por Patto (2015) e posteriormente (após evadir) por Souza e Amaral (2015), “depois que tacha já era.”

No grupo focal, os estudantes assumiram as dificuldades em Física como traços

próprios. Enquanto Bárbara e Helena demonstraram acreditar em sua incapacidade e enxergar a “cola” como única estratégia viável para alcançar boas notas em Física; Miguel e Kléber recusam o estigma que os colocaria em posição inferior, atribuindo-o à falta de empenho. Segundo Prado (2019), o estudante estigmatizado pode tentar alterar a imagem de incapaz justificando suas dificuldades por falta de interesse. Essa parece ser a linha que os dois meninos assumem ao dizer que não conseguiram boas notas apenas porque não se esforçaram o suficiente, mas que, caso estudassem, conseguiriam.

Ainda que indiquem que a maioria dos colegas da turma não possui bom desempenho na disciplina, na passagem em que discutem a necessidade de “colar” nas provas, continuam a indicar que a culpa é dos estudantes e que seu desempenho só depende de características e ações individuais. A naturalidade com a qual informam que apenas um estudante possui bom desempenho em Física levanta duas questões importantes de serem pensadas. O primeiro ponto a se pensar é o fato de o baixo desempenho em Física não causar espanto. Como já visto, as pesquisas sobre Ensino de Ciências mostram que há afastamento dos jovens da área científica. Contudo, como consequência, esse problema não resulta em estratégias de mudança, mas, em conformismo e aceitação. Diante disso, se parte-se do pressuposto de que é normal que os estudantes do Ensino Médio não aprendam, e ensinar Física nas escolas perde o propósito. Afinal, a Física é apresentada como se fosse feita para que poucos a compreendem. A segunda questão é sobre a naturalização do fracasso escolar de estudantes de escola pública. Dificilmente, uma turma em que apenas um estudante tem bom desempenho em Física seria aceita em uma escola particular brasileira ou essa condição seria considerada razoável com os estudantes sendo apontados como únicos culpados. As escolas públicas no Brasil são vistas como as escolas dos pobres e, apesar da precariedade do sistema educacional, as condições de vida dos estudantes facilitam que a culpa seja depositada neles, sendo considerados merecedores de condições inferiores.

Ao contrastar a educação a qual tiveram acesso com a realidade da escola particular vizinha, os estudantes, assim como os professores, abordaram as desigualdades percebidas como inevitáveis. Nesse momento, a discussão pautou-se sobre as consequências dos problemas do sistema de ensino que os estudantes vivenciaram e a perspectiva dos estudantes sobre o tema é de um passado irreparável de falhas em seu processo de escolarização. Cada um deles estudou em uma escola diferente até se encontrarem na turma 108, mas mesmo assim parecem concordar quanto a essa perspectiva. Isso leva a questionar por que eles chegaram ao primeiro ano do Ensino Médio sem o preparo necessário para as aulas de Física e por que isso é comum a esses estudantes de diferentes origens? Segundo Patto (2015, p. 358) “*O fracasso*

da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.”, ou seja, assim como os estudantes mencionaram, desde o início de sua trajetória escolar há impasses produzidos pela própria escola. A escola, enquanto instituição social, finda por reproduzir as desigualdades sociais e manter a ordem social vigente.

Assim como no estudo de Prado (2019), os estudantes estabelecem forte correlação, em seus enunciados, entre as disciplinas de Matemática e Física. Desse modo, as dinâmicas já conhecidas nos outros anos estudando Matemática na escola possuem implicações sobre as dinâmicas estabelecidas no estudo de Física. Assim, frustrações fruto de experiências antigas com cálculos numéricos, bem como estigmas envolvendo seu uso, também refletem no estudo de Física. Portanto, antes mesmo das aulas de Física, os estudantes já possuem dificuldades com as ferramentas necessárias para sua compreensão.

Decerto, não há resolução simples aos problemas, uma vez que esses estruturam todo o sistema escolar. As falhas do ensino público brasileiro não se resumem às técnicas didáticas usadas, essas são também resultado de um sistema precarizado. Entretanto, ciente das consequências geradas pelas falhas em etapas anteriores de escolarização cabe questionar se o problema como um todo é, de fato, inevitável e se não há nada a fazer para que as insatisfações se convertam em transformações, restando resignar-se.

Os estudantes demonstraram desejo de que essa realidade que vivem fosse diferente. Porém, o discurso de Jéssica se destacou por se diferir dos demais. Em sua visão, seu fracasso ainda seria certo, mesmo se a ela fossem ofertadas diferentes oportunidades. Guiada por uma noção de que a capacidade de aprender é algo que se possui ou não, independente do contexto, assume que seus resultados, obtidos dentro de um sistema educacional falho, a qualificam como incompetente. Percebe-se que, dentro do tema de causas das desvantagens, é abordada a culpa individual. Todavia, visando melhorar o processo de ensino aprendizagem, essa abordagem se faz ineficaz para e pode inclusive levar à desistência (ASBAHR; LOPES, 2006). Assim, perde-se a concepção do fracasso como construído dentro de determinadas condições institucionais por meio de relações concretas.

Na mesma discussão, os estudantes também mencionaram que os professores não acreditam em seu potencial. Muitos estudos mencionam que as baixas expectativas que os professores têm sobre seus estudantes afetam de forma negativa o ensino em sala de aula (MCLAUGHLIN, 2014; MCNEW-BIRREN; HILDEBRAND; BELKNAP, 2018; WALLACE; BRAND, 2012). Embora Patto (2015) concorde também com essas afirmações, a autora não enxerga a descrença como a raiz do problema, esse seria apenas mais um de seus

indícios. O julgamento que os professores fazem sobre os estudantes é reflexo também de crenças da sociedade da qual a comunidade escolar faz parte. Se há discriminação por parte dos professores, esse se dá pois o desconhecimento sobre os jovens de escola pública é generalizado. Inclusive dentro da comunidade científica esses preconceitos também podem aparecer como estruturantes, dando, assim, confirmação científica ao senso comum e aos preconceitos de classe. Como o problema está intrincado também na produção de conhecimento, a literatura científica se mostra ineficiente frente ao sistema de ensino que tanto critica. Então, a descrença dos professores parte de um ideal amplamente difundido, a ponto de que a própria estudante que a menciona, em momento, algum demonstra considerá-la injustificada.

Na seção 7.3 foi questionado se, na escola pública, é aceitável que o professor não tenha um preparo tão bom quanto os professores de escola particular⁸. Nas palavras de Ribeiro (2013, p. 6), “não há país construído mais racionalmente por uma classe dominante do que o nosso.” Por isso, o estudante Kléber tem razão quando diz que a função do professor é diferente nesses dois tipos de instituição. Dentro do projeto de sociedade construído pelas classes dominantes, a distinção social no acesso à educação é normalizada. Na escola estadual, é aceito que os estudantes aprendam apenas o principal que vão usar na vida (enunciado 1242E) para ter condições economicamente decentes (enunciados 265P a 268P). Dessa forma, dificilmente o domínio do conteúdo de Física (do modo que é ensinado) será visto como essencial para a vida que é esperada para esses jovens. Já na escola vizinha, além das oportunidades de ensino no período letivo normal, são ofertadas mais de vinte e cinco modalidades de atividades extracurriculares, há um laboratório STEAM e parcerias inclusive com instituições internacionais. O contraste dessas duas escolas lado a lado seria motivo para espanto, mas, na nossa sociedade, é visto com naturalidade: espera-se que a escola estadual (socialmente entendida como a escola dos pobres) seja inferior às instituições privadas. Quando o filho do pobre é bem sucedido, seu sucesso é visto como antagônico às suas condições de vida e gera mais surpresa do que as desigualdades socialmente construídas. “Em consequência, a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa.” (RIBEIRO, 2013, p. 20).

Lembrando que, no Rio Grande do Sul, o governo do estado paga baixos salários aos professores, (embora não caiba questionar a capacidade dos professores de escolas públicas) é coerente assumir que esses busquem melhores condições de vida em instituições privadas. Convém, então, questionar o motivo e as implicações desse quadro.

⁸ Esse questionamento visa questionar o que é socialmente aceito, mas não tem a intenção de desqualificar os professores da escola pública.

Primeiramente, demonstra uma nítida falta de compromisso governamental com a educação pública. Mais uma vez, são evidenciadas ações para a manutenção de padrões inferiores à uma parcela da população para conservar os interesses das classes dominantes. Além disso, retrata aspectos lamentáveis da carreira docente no Brasil, que fazem com que professores tenham que buscar em outros espaços condições dignas de trabalho.

Quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar conta de uma dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não se comprometendo com seus alunos, ela na verdade está tentando atingir, da maneira que lhe é possível - ou seja, mergulhada na singularidade, no individualismo - uma situação de bem-estar pessoal que o sistema social promete mas não lhe permite alcançar. (PATTO, 2015, p. 364)

Conseqüentemente, sobrecarregados, os professores encontram impasses tanto frente a questões práticas - como organizar o laboratório da escola -, quanto frente a questões fundamentais - como refletir sobre suas insatisfações, a fim de convertê-las em ação transformadora.

Ainda, quando os estudantes falam sobre a formação acadêmica de seus professores, consideram também como as desigualdades educacionais podem ter os afetado. Tendo em vista a afirmação de que os melhores professores lecionam em instituições privadas, “convém lembrar: numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o ‘talento’ é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio” (PATTO, 2015, p. 63).

As diferenças de exigências nas escolas particulares e públicas não se restringem aos professores. Como já discutido, para os estudantes de menor renda há menores expectativas. Contudo, um dos principais destaques nos enunciados dos estudantes sobre essas exigências é que, caso a família de um estudante decida transferi-lo de uma instituição privada para uma instituição pública, essa ação é concebida como punição ou como desistência dos pais sobre a educação dos filhos. No Brasil, as instituições de ensino básico públicas são evitadas por quem pode pagar a mensalidade de instituições privadas e já não são mais disputadas por todos os segmentos sociais (BEISIEGEL, 2015). Como a escola pública é então ocupada por grupos já socialmente estigmatizados como inferiores, uma qualidade inferior de ensino é justificada.

Ao tentar explicar a diferença de ensino dois tipos de instituições, a estudante Brenda apresenta, no enunciado 1273E, uma fala extremamente genuína. A frase “E ela [minha mãe] fala pra mim estudar, mas ela não tá pagando mensalidade de colégio nenhum, entendeu?” sintetiza as principais razões para que determinados conteúdos de Física nem cheguem a ser apresentados a ela. Ou, em outras palavras, “Estritamente ligado à natureza da instituição que dela se encarrega e das relações de poder que se estabelecem entre técnicos e usuários, o destino

escolar de uma criança burguesa portadora dos mesmos problemas certamente seria outro.” (PATTO, 2015, p. 353).

Com isso, percebe-se que tanto os professores quanto os estudantes adotam uma perspectiva conformista frente às insatisfações que encontram na escola, a partir da qual o que é naturalmente esperado é o fracasso. Entretanto, percebem-se variações dentre as causas às quais relacionam. Enquanto as limitações para um ensino de melhor qualidade apontadas pelos professores centraram-se essencialmente nas incapacidades dos estudantes, os estudantes abordaram um rol de causas muito mais amplo. Assim como os professores, também atribuíram culpa a si e a seus colegas em alguns momentos, mas, além disso, identificaram mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem e aspectos socialmente determinados.

É interessante perceber que esse resultado se diferencia do esperado pelos professores. Isso pois, ao final do grupo focal, foi perguntado aos professores como eles achavam que os estudantes responderiam às questões propostas e, com unanimidade, concordaram que os estudantes atribuiriam a culpa do seu fracasso aos professores. Além disso, disseram que "talvez alguns mais elaborados vão pensar no sistema educacional, mas aí é... é pra alguns mais desenvolvidos, né". Todavia, suas próprias considerações sobre o sistema educacional como um todo foram poucas.

Ao contrário, quando os estudantes foram perguntados sobre as aulas de Física, apenas elogiaram o professor. “Ah, o sor é demais.”; “Ah, o sor é legal.”; “Bah, ele é demais.”; “Ele até... tipo, tem muita paciência pelo jeito que a gente não valoriza a aula dele. Ele tem até paciência demais mesmo.” É possível que tenham respondido apenas comentários positivos por constrangimento durante a entrevista, porém é pouco provável, uma vez que, durante os 31 enunciados anteriores, estavam contando sobre os únicos três professores de quem não gostam, segundo eles. Além disso, em outro momento, os estudantes demonstraram admiração pela profissão de professor, comentando que não é fácil exercê-la.

Dessa forma, sobre a imputação de culpa nos estudantes por parte dos professores, é possível afirmar:

Sua reação sugere que a responsabilização do outro pode estar a serviço da defesa contra angústias presentes nas relações escolares, defesa esta que garante a cada um e a cada subgrupo um sentimento de competência e de legitimidade graças à atribuição de incompetência e ilegitimidade a outrem. Estamos, portanto, no domínio da cisão. A projeção de características negativas no outro é um mecanismo socialmente poderoso na medida em que justifica a opressão. Esta atribuição, que não se dá aleatoriamente, mas informada por preconceitos e estereótipos sociais, determina a maneira como o poder será exercido. (PATTO, 2015, p. 200).

Pela necessidade de encontrar um responsável, é comum que a discussão se paute em um embate em que a culpa recai ou no professor - atribuindo-lhe incompetência - ou no

estudante - atribuindo-lhe incapacidade ou desinteresse -, entretanto eles são as vítimas de um sistema perverso e desigual.

Nos dias atuais, parece óbvio afirmar que as desigualdades do sistema educacional são socialmente construídas, mas percebe-se que a culpabilização de indivíduos permanece vigorando. Com isso, não só pelo discurso cotidiano, mas também pelo discurso presente na comunidade acadêmica deve-se atentar para não reproduzir preconceitos e estigmas. Portanto, ao propor novas metodologias para o ensino de Física há necessidade de questionar qual causa do fracasso escolar tem-se a intenção de atacar, com base em quais são as raízes pressupostas. Desse modo, não é vantajoso que as estratégias reduzam seus enfoques a aspectos do professor ou do estudante isoladamente do contexto. Se o fracasso é considerado socialmente construído, há relevância em ponderar sobre qual é o contexto sociocultural onde as estratégias serão aplicadas e quais as condições institucionais envolvidas.

Faz-se necessário refletir sobre as implicações das abordagens adotadas. Como visto, um discurso que trata os estudantes como incapazes pode levar a um estado de conformismo e resultar em desistência, contribuindo para a manutenção da ordem social. Para evitar esse cenário então, é essencial que, coletivamente, a comunidade escolar chegue a um entendimento compartilhado sobre os acontecimentos do cotidiano escolar de forma consciente, buscando transformações. Se o que é socialmente construído é tomado como natural, conseqüentemente, o que é ensinado é alinhado às baixas expectativas. Dessa forma não se criam condições para melhorias e a inferioridade passa a ser aceita a esse público, como se merecessem.

Há quem afirme que os resultados das avaliações são evidências inquestionáveis de que um determinado grupo é pior que outro. Entretanto, “É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada ‘criança carente’ traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem.” (PATTO, 2015, p. 355). Se a avaliação é usada com a finalidade de comprovar a inferioridade (seja de ordem cognitiva, seja de ordem moral) de alguns estudantes frente a outros, a dimensão política envolvida no processo de produção do fracasso escolar é omitida

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham é com o óbvio. O negócio deles – nosso negócio – é lidar com o óbvio.
(Darcy Ribeiro)

Esta pesquisa se propôs a investigar as hipóteses de professores de Física e de estudantes do Ensino Médio sobre causas do fracasso escolar e a analisar seus discursos. Sabe-se que as pesquisas sobre o fracasso escolar possuem um histórico com foco na culpabilização dos estudantes e de suas condições de vida. Não obstante, no cenário atual, pesquisadores do Ensino de Ciências vêm se conscientizando sobre as implicações socioculturais na produção do fracasso escolar e isso tem sido retratado em seus trabalhos, contribuindo para uma tendência atual em que esses aspectos ganham mais destaque na literatura especializada. Contudo, ainda são observadas limitações em uma perspectiva de responsabilização de indivíduos. Por isso, esta pesquisa visa voltar a atenção aos processos e relações que levam à produção do fracasso escolar em Física na Educação Básica, em vez de buscar culpados.

Como visto na revisão de literatura, as pesquisas, mesmo quando visam abordar outros aspectos que não a culpabilização discente, podem resumir o papel institucional à responsabilização do professor, além de abordar estratificações sociais, de modo a atribuir o fracasso às condições de vida do estudante, retratando-o como fadado ao fracasso. Dessa forma, é retomada a visão reducionista de responsabilização individualizante. Portanto, compete aos educadores e pesquisadores não só avaliar as premissas de suas abordagens, mas também questionar onde estão localizando o problema. À medida que o indivíduo é considerado o portador das falhas, as queixas tendem a findar em conformismo.

Assim, professores e estudantes foram questionados sobre suas percepções relativas ao fracasso escolar em Física e suas hipóteses sobre as queixas apresentadas. A partir de seus discursos e da observação do cotidiano escolar é possível compreender o entendimento que se tem sobre a questão posta e seus efeitos. Ao relacioná-los a suas raízes históricas, é possível questionar e desmistificar concepções preestabelecidas que carecem de atenção.

Percebeu-se que, na comunidade escolar, os rótulos são amplamente difundidos. Apesar do convívio diário entre os sujeitos das escolas, há concepções equivocadas pautadas por estereotipações. Essas contradições se mostraram mais evidentes quando os modos do discurso usados foram comparados. Usando o modo Generalista, predominaram representações dos estudantes de baixo desempenho escolar como desinteressados e as causas do fracasso foram atribuídas a suas características. Mas, ao usar o modo Particularista, os estudantes relataram

diferentes elementos das vivências de seus colegas os quais não coincidem com o discurso que baseia as dificuldades de escolarização no desinteresse dos estudantes, tampouco na atribuição de outras características negativas.

Entretanto, o conflito entre essas concepções não é suficiente para interromper a reprodução dos estigmas no cotidiano escolar. Notou-se que as vozes dos professores, inclusive por sua autoridade, estão presentes também nos enunciados dos estudantes. A aceitação dos rótulos manifestada pelos educandos é legitimada pelas percepções externas. Desse modo, mesmo quando notam que histórias individuais não se enquadram nos rótulos alegados, esses continuam sendo usados. As variações entre os dois tipos de discurso são feitas com naturalidade, de forma que as incongruências podem não ser notadas. Além disso, a naturalização dos rótulos pode fazer com que os estudantes aceitem e imputem a si mesmos o autoestigma, à medida que não conseguem cumprir com as demandas escolares. Portanto, é papel das pesquisas indicar as incoerências que os rótulos naturalizam, confrontando-os com evidências e destacando os efeitos prejudiciais ao ambiente escolar.

Além disso, propõe-se que se deve contestar a concepção de que o desinteresse alegado é uma característica do estudante, quando a própria escola que o diagnostica pode estar agindo para produzi-lo. Os estudantes apresentaram em seus discursos contraposições também nesse âmbito: enquanto criticavam e responsabilizavam seus colegas pelo fracasso em tom moralista, não apontaram o desinteresse ao falar sobre si mesmos. Embora, por vezes, tenham demonstrado concordância com os rótulos a si atribuídos, eles não se reconheceram como desinteressados. Dentro da lógica de culpabilização do estudante pelo próprio fracasso, uma estudante, inclusive, tenta justificar seu fracasso alegando que acredita possuir um transtorno psicológico, uma vez que detém ciência sobre seus esforços e interesse, mas, ainda assim, não obtém bom desempenho em Física.

Já os professores, associaram o desinteresse: à falta de comprometimento familiar, às faltas e ao não cumprimento das atividades em casa. Foi notada expressiva divergência entre os relatos dos estudantes e dos professores sobre essas temáticas. Enquanto os professores reproduziram o mito da omissão parental, os estudantes relataram preocupação de suas famílias com seus estudos. Desse modo, demonstra-se que, mesmo com a convivência diária, concepções equivocadas sobre a realidade dos estudantes se mantêm e fundamentam práticas docentes. Quanto às faltas, ainda que os estudantes tenham culpabilizado seus colegas, ao justificarem as próprias faltas, identificaram falhas da instituição. Nesse segundo caso, a própria instituição é posta como produtora do desinteresse. Já os professores, mesmo depois de indicar diversos fatores que contribuiriam para a ausência dos estudantes na escola, concluíram suas

falas atribuindo as causas das faltas ao desinteresse dos estudantes. Por fim, apesar de ambos os grupos identificarem elementos que poderiam justificar o não cumprimento das atividades escolares em casa, ambos retomam o discurso da culpa dos estudantes. A lógica é simples: se cumprir as atividades era responsabilidade do estudante, uma vez que ele não as cumpre, ele é quem deve ser responsabilizado por essa falha. No entanto, ao questionar esse discurso, é evidenciado que, mesmo conhecendo o contexto sociocultural envolvido, esse é ignorado em detrimento da manutenção das premissas meritocráticas que justificam. Essa conduta faz com que o estudante, mesmo que identifique problemas estruturais, atribua a si a culpa, se inferiorizando-se, ao passo em que a instituição se exime de responsabilidade.

Vale notar que, apesar de a instituição também contribuir para produção do fracasso escolar, essa deve ser considerada como instituição social, e não resumida ao papel do professor. Certamente, foi notado que os discursos dos professores contribuíram para que os estudantes aceitassem os rótulos e os reproduzissem. Contudo, é importante lembrar que os sujeitos que compõem a comunidade escolar também são sujeitos sociais, sendo assim, seus padrões de pensamentos também são moldados pelos preconceitos difundidos na sociedade. À medida que o trabalho docente é precarizado, fazendo com que os professores precisem se adaptar a longas jornadas de trabalho, a qualidade do trabalho também fica ameaçada. Isso é somado a um sistema de ensino que, por vezes, não demonstra propósito definido, fazendo com que a atividade docente se converta em atividade burocrática, o que dificulta o questionamento acerca dessas práticas e discursos.

Em conformidade com a perspectiva de que os estudantes não conseguirão aprender, os professores apresentam e avaliam os conteúdos de forma superficial. Dessa forma, nota-se que a descrença de que aprenderão física não se restringe ao campo das suposições, mas também afeta as práticas escolares, limitando o acesso dos estudantes a um ensino de qualidade. Assim, o estigma é reforçado.

Ainda dentro da mesma perspectiva, há uma transferência da responsabilização do fracasso em Física às dificuldades que os estudantes já possuem em Matemática. A identificação dessas não é apresentada como objetivo de ações voltadas a melhorias, sim, como reforço da perspectiva de que não há o que ser feito, e, portanto, o modo de ensinar Física não é questionado. Assim, o fracasso em Física é posto como inevitavelmente anterior a suas aulas, em uma perspectiva conformista. Uma vez que os professores não possuem expectativas de sucesso para os estudantes, eles podem ser levados a desistir de se empenhar em aumentarem o nível do que é ensinado e avaliado, e, então, o fracasso resta naturalizado.

A mesma naturalização do fracasso é assumida pelos estudantes. Ao considerarem as

avaliações como um atestado de suas incapacidades, também podem ser levados a desistência de uma aprendizagem efetiva. Em vista disso, uma das estratégias adotadas pelos estudantes é a cola, objetivando apenas garantir boas notas. Desse modo, a avaliação cumpre apenas o papel de designar notas e não fundamenta trabalhos futuros. O rendimento obtido determina os que são considerados competentes ou não e percebe-se uma compartilhada crença no ambiente escolar na efetividade dessa designação.

Além disso, a prova é considerada como um instrumento absoluto e suas implicações também não são ponderadas. Embora a maioria dos colegas também não tenham apresentado bom rendimento nas avaliações, ainda enxergam a raiz do problema em características dos estudantes. A lógica meritocrática é tão presente que, mesmo ao notar que apenas um estudante da turma obtivera bom desempenho em Física, esse resultado foi considerado como consequência da falta de esforços individuais, e a culpabilização dos estudantes não foi questionada. O expressivo baixo desempenho dos jovens em Física e perceptível afastamento desse campo do conhecimento passa a ser considerado normal. Sendo assim, as pesquisas em Ensino de Física, além de constatar os problemas, devem também explicar e buscar entender como foram produzidos. Ao adotar uma perspectiva conformista, em que é normalizado que os educandos do Ensino Médio não aprendam física, o próprio ensino perde o propósito e as estratégias voltam-se a tentar mudar o estudante.

Observa-se também que a percepção da escola pública no Brasil como “a escola dos pobres” contribui para a naturalização do fracasso. Além de um nível inferior de ensino ser normalizado para o público dessa categoria de instituição, suas condições de vida facilitam que a culpa seja depositada neles: as desigualdades são vistas como inevitáveis devido aos marcadores sociais dos estudantes. Então, apesar de manifestarem insatisfação, é adotada uma perspectiva de resignação frente ao problema. Por conseguinte, ao pensar políticas públicas, é necessário que os devidos recortes sejam feitos para que as particularidades das escolas públicas recebam a merecida atenção.

Podem ser identificadas técnicas ineficientes em sala de aula, porém cabe observar que essas não são a raiz do problema de escolarização, mas também são retratos de um sistema que garante uma educação falha ao público das escolas estaduais. No senso comum, professores frequentemente são vistos como únicos responsáveis pela educação, enquanto, no cotidiano escolar, tanto os professores quanto os estudantes, atribuem a culpa pelo fracasso aos próprios discentes. Apesar de existirem variações dentre as causas do fracasso escolar indicadas pelos dois grupos entrevistados, ambos demonstraram uma perspectiva conformista frente às insatisfações que encontram na escola. O fracasso em física nessa escola já é o esperado

habitualmente.

Com isso, tem-se que apesar das insatisfações serem presentes na escola, elas precisam ser melhor articuladas para que não sejam aceitas como naturais e possam gerar mudanças efetivas. Para isso, é necessário que a comunidade escolar consiga identificar as origens das queixas apresentadas a fim de lidar com os problemas de forma mais assertiva. Dessa forma, é necessário que exista tempo disponível para reflexão e discussão sobre as diferentes perspectivas. Apesar do convívio diário, muitas concepções de senso comum baseadas em preconceitos e estereótipos fundamentam práticas escolares e centralizam as falhas nos estudantes. Portanto, é preciso buscar algum entendimento comum sobre as queixas escolares para que, compartilhando suas realidades, possam desmistificar esses equívocos. Afinal “Como pode haver ensino e aprendizado quando professora e alunos não são capazes de discernir e compartilhar um significado para os acontecimentos da sala de aula?” (DE MELLO, 2015). Assim, apesar de evidente que nem pesquisadores nem educadores devem se basear em preconceitos, esse permanece sendo um problema latente que ainda carece de atenção. Por isso há importância em questionar a origem e as implicações de concepções que podem passar despercebidas no cotidiano e em confrontá-las com verdades que podem estar sendo ignoradas. Porém, não são figuras externas que trarão algum tipo de salvação à escola: é preciso que a própria comunidade escolar consiga conjuntamente estabelecer um propósito para as aulas de Física, uma ideia comum de quais são os problemas presentes e como abordá-los.

Neste trabalho foram apresentadas como as práticas atuais de ensino refletem no ensino em uma escola específica, mas o olhar, os questionamentos e a crítica podem ser ampliados para as práticas de tantas outras. É importante conhecer e conviver nas escolas para que as percepções sobre a juventude das escolas públicas não sejam mantidas de forma obsoleta. Embora perspectivas deficitárias sejam consideradas ultrapassadas, elas se mantêm na memória social. Desse modo, uma mudança na forma de pensar deve ser alicerçada por uma formação profissional crítica. As falhas que o sistema educacional produz também devem ser observadas para que as teorias sobre as queixas escolares possam ir além das ideias meritocráticas, com as quais são atribuídos diagnósticos aos que fracassam nesse sistema, fazendo com que uma grande parcela da população acredite ser merecedora de uma educação fadada ao fracasso.

Os professores de Física que participaram da pesquisa se mostraram ávidos por estratégias que possam auxiliá-los a ajudar os estudantes, mas, devido a suas condições de trabalho não há espaço para refletirem sobre isso conjuntamente. Por conseguinte, é interessante que futuros trabalhos desenvolvam políticas públicas que permitam à comunidade escolar espaço apropriado para discussão e reflexão crítica, para que as queixas motivem

transformações. Também é possível avaliar a eficácia de cada uma das medidas já adotadas e examinar como são percebidas pelo público escolar. Além disso, é pertinente investigar a relação familiar com o aprendizado dos educandos. Outros trabalhos também podem se ocupar em investigar como a mídia retrata esses jovens, uma vez que contribuem para perpetuação de estereótipos sociais e, frequentemente, equiparam o fracasso escolar à criminalidade.

Também é importante aprofundar os estudos investigando recortes sociais específicos. Na escola observada, havia grupos feministas que deixavam mensagens de acolhimento no banheiro feminino e o grêmio estudantil fazia campanhas pregando cartazes por toda a escola em apoio a datas como o Dia da Consciência Negra e Setembro Amarelo. Além disso, estudantes LGBTQIA+ falavam sobre sua sexualidade abertamente e, quando estudantes faziam falas machistas, eram prontamente repreendidos pelos colegas. Entretanto, sabe-se que essa não é a realidade em todas as instituições brasileiras. Apesar de algumas instituições já serem mais acolhedoras a grupos diversos, ainda é importante investigar as particularidades da relação de grupos minoritários específicos na escola e como os professores de Física estão preparados para recebê-los (tendo em conta que, a depender a matéria escolar, a relação pode ser diferente).

9. REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51–72, 2004.
- ARRUDA, S. DE M. et al. Dados comparativos sobre a evasão em Física, Matemática, Química e Biologia da Universidade Estadual de Londrina: 1996 a 2004. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 23, n. 3, p. 418–438, 2006.
- ASBAHR, F. DA S. F.; LOPES, J. S. “A Culpa é sua”. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 53–73, 2006.
- BAKHTIN, M. M **The Dialogical Imagination: four essays** by M. M. Bakhtin. Austin: University Of Texas Press, 1981. Ed. Michael Holquist, trad. Caryl Emerson.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.
- BEISIEGEL, C. de R. Prefácios à quarta edição. In: PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.
- BRKICH, K. L. Urban fifth graders’ connections-making between formal earth science content and their lived experiences. **Cultural Studies of Science Education**, 2014.
- CARVALHO, J. S. F. DE. A Produção do Fracasso Escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP**, v. 22, n. 3, p. 569–578, 2011.
- CARVALHO, M. P. DE. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554–574, 2001.
- CARVALHO, M. P. DE. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247–290, 2004.
- CERINSEK, G. et al. Which are my Future Career Priorities and What Influenced my Choice of Studying Science, Technology, Engineering or Mathematics? Some Insights on Educational Choice-Case of Slovenia. **International Journal of Science Education**, v. 35, n. 17, 2013.
- CONNOR, D. J.; VALLE, J. W. A socio-cultural reframing of science and dis/ability in education: past problems, current concerns, and future possibilities. **Cultural Studies of Science Education**, 2015.
- COSTA, C. L. A.; COSTA, C. V. B. Desempenho e atitudes em relação à matemática de alunos do 6o ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 3, p. 1–11, 2013.
- DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. D. Q.; STRACK, R. Evasão E Retenção Escolar No Curso De Licenciatura Em Química Do Instituto De Química Da Ufrgs. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 153–178, 2016.
- DE MELLO, S. L. Prefácio à primeira edição. In: PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.
- DE SOUSA, I. C. F. Outcomes of a scientific nonformal educational initiative for youth in Rio de Janeiro. **Cultural Studies of Science Education**, 2013.

- EISENHART, M. et al. High school opportunities for STEM: Comparing inclusive STEM-focused and comprehensive high schools in two US cities. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 52, n. 6, 2015.
- FRANCISCO JUNIOR, W. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 3, p. 397–416, 2008.
- GOMES, M. DE F. C.; MORTIMER, E. F.; KELLY, G. J. Contrasting stories of inclusion/exclusion in the chemistry classroom. **International Journal of Science Education**, v. 33, n. 6, 2011.
- HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais**. 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados e Resumos**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 03 fev. 2020.
- LEWIS, E. B.; BAKER, D. R. A call for a new geoscience education research agenda. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 47, n. 2, 2010.
- LICONA, M. M. Mexican and Mexican-American children's funds of knowledge as interventions into deficit thinking: Opportunities for praxis in science education. **Cultural Studies of Science Education**, 2013.
- LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 1, p. 113–129, 2013.
- LIMA JUNIOR, P.; SILVEIRA, F. L. DA; OSTERMANN, F. Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 34, n. 1, p. 1403-1–10, 2012.
- MAULUCCI, M. S. R. Resisting the marginalization of science in an urban school: Coactivating social, cultural, material, and strategic resources. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 47, n. 7, 2010.
- MCLAUGHLIN, C. A. Urban science education: examining current issues through a historical lens. **Cultural Studies of Science Education**, 2014.
- MCNEW-BIRREN, J.; HILDEBRAND, T.; BELKNAP, G. Strange bedfellows in science teacher preparation: conflicting perspectives on social justice presented in a Teach For America—university partnership. **Cultural Studies of Science Education**, 2018.
- MENEZES, D. P. et al. A Física da UFRGS em números: evasão e gênero. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 1, p. 324–336, 2018.
- MENSAH, F. M. Confronting assumptions, biases, and stereotypes in preservice teachers' conceptualizations of science teaching through the use of book club. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 46, n. 9, 2009.
- MICHA, D. N. et al. O novo currículo do Curso de Licenciatura em Física do CEFET/RJ, Campus Petrópolis. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 478–517, 2018.

MUTEGLI, J. W. “life’s first need is for us to be realistic” and other reasons for examining the sociocultural construction of race in the science performance of African American students. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 50, n. 1, 2013.

PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão do mundo. In: MARIA HELENA SOUZA PATTO (Ed.). **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. p. 9–52.

PATTO, M.H.S. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. e. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, A. P.; OSTERMANN, F. A APROXIMAÇÃO SOCIOCULTURAL À MENTE, DE JAMES V. WERTSCH, E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Ciências e Educação**, v. 18, n. 1, p. 23–39, 2012.

PRADO, G. F. **Metodologias Ativas No Ensino De Ciências: um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem**. 2019. 369 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Para A Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

PROCEMPA. **Bairro Santa Cecília - Séries Históricas e Análises de Indicadores**. Disponível em: <<http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regioes=35,0,0>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RIBEIRO, D. Obviedades: sobre o óbvio. In: RIBEIRO, Darcy. **Ensaio Insólitos**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

RIDGEWAY, M. L.; YERRICK, R. K. Whose banner are we waving? Exploring STEM partnerships for marginalized urban youth. **Cultural Studies of Science Education**, 2018.

SANDRA, V. N. L.; DE ALMEIDA, F. C. (2008). Do Fracasso Escolar ao Desejo de Aprender: um estudo de caso. **Educativa**, 11(1), 29-47.

SHADY, A. Negotiating cultural differences in urban science education: An overview of teacher’s first-hand experience reflection of cogen journey. **Cultural Studies of Science Education**, 2014.

SILVA, I. P. DA. Para ser um guri: espaço e representação da masculinidade na escola. **Estilos da Clínica**, v. IX, n. 17, p. 70–83, 2004.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; AMARAL, Daniele Kohmoto. Quatro histórias de (re)provação escolar: notas sobre o rumo das vidas de Ângela, Nailton, Augusto e Humberto. In: **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed.[S.l: s.n.], 2015.

TOBIN, K. Global reproduction and transformation of science education. **Cultural Studies of Science Education**, 2011.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, 12(3), 531-540.

VENEU, A.; FERRAZ, G.; REZENDE, F. ANÁLISE DE DISCURSOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: considerações teóricas, implicações epistemológicas e metodológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 126-149, abr. 2015.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. Cristóvão Tezza e Carlos A. Faraco. (Texto de circulação acadêmica), 1976.

WALLACE, T.; BRAND, B. R. Using critical race theory to analyze science teachers culturally responsive practices. **Cultural Studies of Science Education**, 2012.

WENNER, J. A.; SETTLAGE, J. School leader enactments of the structure/agency dialectic via buffering. **Journal of Research in Science Teaching**, 2015.

WERTSCH, J. V. MODES OF DISCOURSE IN THE NUCLEAR ARMS DEBATE. **Current Research On Peace And Violence**, San Diego, v. 10, n. 2/3, p. 102-112, 1987.

WERTSCH, J. V. The Narrative Organization of Collective Memory. **Ethos**, [S. I.], v. 36, n. 1, p. 120-135, 2008.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 1991

ZARPELON, E.; RESENDE, L. M. M.; PINHEIRO, N. A. M. Uso de mapas conceituais na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral 1: uma estratégia em busca da aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia de Ciência e Tecnologia**, v. 8, p. 176–194, 2015.